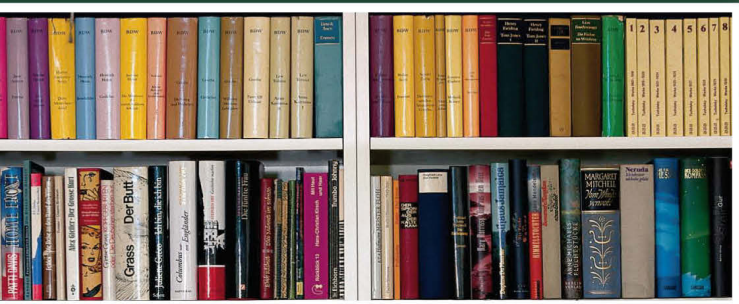


UNA ESCUELA PARA CADA ESTUDIANTE

*La relación interpersonal,
clave del proceso educativo*



Nelson Beaudoin

EDUCADORES XXI

narcea

Una escuela para cada estudiante

La relación interpersonal,
clave del proceso educativo

Nelson Beaudoin

NARCEA, S.A. DE EDICIONES
MADRID

Nota del Editor: En la presente publicación digital, se conserva la misma paginación que en la edición impresa para facilitar la labor de cita y las referencias internas del texto. Se han suprimido las páginas en blanco para facilitar su lectura.

© NARCEA, S.A. DE EDICIONES
Paseo Imperial, 53-55. 28005 Madrid. España
www.narceaediciones.es

© Eye on Education, Inc. Larchmont, N.Y.
Título original: *A school for each student. Personalization in a climate of high expectations.*

Traducción: Pablo Manzano Bernárdez

Primera edición en eBook (Pdf): 2014

ISBN (eBook): 978-84-277-2008-4

ISBN (Papel): 978-84-277-1908-8

Composicion: Montytexto

Impreso en España. Printed in Spain.

Todos los derechos reservados

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.es) vela por el respeto de los citados derechos.

Sobre enlaces a páginas web

Este libro puede incluir enlaces a sitios web gestionados por terceros y ajenos a NARCEA, S.A. DE EDICIONES que se incluyen sólo con la finalidad informativa. Las referencias se proporcionan en el estado en que se encuentran en el momento de la consulta de los autores, sin garantías ni responsabilidad alguna, expresas o implícitas, sobre la información que se proporcione en ellas.

Índice

PREFACIO	9
INTRODUCCIÓN:	
¿Por qué no conseguimos lo que nos proponemos?	15
Capítulo 1: Trabajamos para nuestros alumnos	21
<i>Una escuela para cada estudiante</i>	23
<i>La magia está en ellos</i>	25
<i>Aprender haciendo</i>	27
<i>Empezar desde abajo</i>	29
<i>La aportación del estudiante</i>	32
<i>Conseguir que los estudiantes se preocupen por su educación</i>	37
<i>Cuestiones para el diálogo</i>	39
Capítulo 2: Oportunidades para que los estudiantes “tengan voz”	41
<i>Dar voz a los estudiantes</i>	41
<i>Tener voz en el aula</i>	48
<i>Democracia en marcha</i>	55
<i>Las escuelas son para los alumnos</i>	57
<i>Cuestiones para el diálogo</i>	60

Capítulo 3: La relación interpersonal, lo más importante	63
<i>Educar, una profesión persuasiva</i>	64
<i>Mantener cada vela encendida</i>	67
<i>Siempre estamos empezando</i>	69
<i>Tres regalos en uno</i>	71
<i>Dedicar tiempo a cada estudiante</i>	75
<i>Lo que está más allá del currículum</i>	79
<i>Cuestiones para el diálogo</i>	83
Capítulo 4: Enseñar y aprender	85
<i>Aprendizaje reflexivo</i>	87
<i>Tres objetivos para la mejora escolar</i>	90
<i>Comunidades de Práctica (CdP)</i>	93
<i>Comunidades de aprendizaje</i>	99
<i>Rasgos de los profesores excelentes</i>	101
<i>Dirección y control de la clase</i>	104
<i>Cuestiones para el diálogo</i>	111
Capítulo 5: Doce principios para ser un profesor excelente	113
<i>1. Tener capacidad resolutive</i>	114
<i>2. Ser persona reflexiva</i>	115
<i>3. Ser rigurosos en la tarea</i>	117
<i>4. Actuar con respeto</i>	118
<i>5. Responder siempre</i>	119
<i>6. Establecer rutinas</i>	120
<i>7. Ser un modelo para los estudiantes</i>	121
<i>8. Evitar el estrés</i>	122
<i>9. Actuar con responsabilidad</i>	123
<i>10. Tener grandes expectativas</i>	125
<i>11. Ser resilientes</i>	126
<i>12. Considerar la enseñanza como recompensa de sí misma</i>	128
<i>Un último consejo: "jugar" en equipo</i>	130
<i>Cuestiones para el diálogo</i>	133

Capítulo 6: Contemplar la educación desde una perspectiva más amplia	135
<i>Para mejorar es inevitable el cambio</i>	137
<i>Tomar decisiones</i>	142
<i>Encontrar nuestro camino</i>	144
<i>Escoger nuestra propia actitud</i>	148
<i>Dar esperanza a los estudiantes</i>	150
<i>¿Estamos dispuestos a comprometernos con la mejora escolar?</i>	153
<i>Cuestiones para el diálogo</i>	155
Bibliografía	157
Webgrafía	158

Prefacio

Escribir un libro con la idea de cuestionar el pensamiento actual acerca de cómo deben estructurarse las escuelas es un proceso a la vez sobrecogedor e inspirador. El hecho de saber que mis ideas y opiniones serán examinadas en público, promoviendo quizá el juicio de los lectores, cuyos puntos de vista pueden ser diferentes al mío, es una propuesta aterradora. Sin embargo, ese temor queda contrarrestado por la alentadora posibilidad de que este libro contribuya a crear un entorno de aprendizaje más enriquecedor para los estudiantes. La promesa de que este trabajo permita a los educadores centrarse en cada alumno o alumna y tenga una influencia positiva en los centros escolares hace que esta tarea resulte más gratificante que arriesgada.

Mientras trabajaba en incontables borradores, el pensamiento de conseguir que ciertos directores escolares incorporaran estas ideas a su propio quehacer me infundió sobre la marcha una nueva inspiración. La visión de un director o directora que pidiera a los profesores que leyeran este libro con el fin de lograr mejores resultados de sus alumnas y alumnos ha guiado y sostenido mis esfuerzos. Creo firmemente que los directores y los profesores tienen que leer y tener en cuenta la información presentada en este libro y que todos los centros escolares pueden beneficiarse de estas ideas, experiencias y creencias.

En muchos sentidos, las escuelas son lugares de acontecimientos y argumentos comunes y transferibles. Las anécdotas que aparecen en este libro son relatos concretos de

hechos, tal como se produjeron. Son historias verdaderas y estrategias reales, ocurridas en escuelas auténticas. Las incluyo con objeto de provocar el pensamiento del lector sobre la educación y para presentar formas concretas de repensar prácticas y programas vigentes.

Deseo ofrecer una visión diferente, que impulse el debate sobre la mejora educativa, adoptando un enfoque personalizado que coloque a cada alumno y a cada alumna en el centro de la educación.

Mi deseo de iluminar los fundamentos de una buena educación tiene raíces profundas. He sido alumno y, posteriormente, profesor y/o director en diez institutos diferentes desde que entré en la enseñanza en septiembre de 1963. Durante los cuarenta y cinco años siguientes, he sido testigo de grandes éxitos y decepcionantes fracasos en las instituciones que he llamado "mi casa". En la mayoría de los casos, la diferencia entre el éxito y la frustración no se debió a algún programa mágico ni a un esfuerzo sobrehumano, sino, más bien, a una alianza clara entre las creencias educativas y las prácticas educativas.

Aunque muchas personas ingresan en la educación porque quieren ayudar a los niños y jóvenes a crecer y aprovechar el tiempo, por desgracia, la mayoría de nuestros centros están estructurados de manera que nuestros estudiantes estén indefensos.

Este libro demostrará las abundantes posibilidades que existen para estudiantes, profesores y toda la comunidad educativa, cuando estamos dispuestos a comenzar desde un lugar fundamental en el que cada estudiante tenga valor y voz.

Aunque estoy de acuerdo con muchos que creen que el sistema educativo está en crisis, no lo estoy con el remedio de "uniformar" la enseñanza que constituye muchas veces el telón de fondo de la práctica escolar. Lo que de verdad hace falta no suele formar parte de la solución. Con el fin de empezar a trabajar para llegar a soluciones, debemos aprovechar ideas que funcionen.

Debemos centrarnos más en maximizar el rendimiento de cada estudiante que en comparar sus logros con los de otros estudiantes. Tenemos que reconocer que las expectativas tienen mucho más que ver con las aportaciones iniciales que con los resultados. Tenemos que centrar la atención en la importancia y en los aspectos prometedores de nuestros alumnos y alumnas y no en sus limitaciones. Al adoptar unas prácticas personalizadas, podemos animar a los estudiantes para que trabajen a un mayor nivel y ejemplificar el dicho de que “el éxito llama al éxito”.

Examinaremos actitudes y creencias comunes a todos los educadores y argumentaremos que las respuestas a nuestros problemas más desconcertantes las tenemos ante nosotros: en los estudiantes a los que damos clase. Un cambio fundamental en la misión básica de la escuela puede facilitarnos un progreso muy necesario. Pasar de una escuela *para todos* los estudiantes a una escuela *para cada* estudiante puede llevar a unos resultados de aprendizaje muy mejorados al satisfacer las necesidades y los deseos de cada alumna o alumno.

El modelo de cambio hacia *Una escuela para cada estudiante* se diferencia de otras muchas ideas que se están presentando en la actualidad para mejorar las escuelas, en que el sistema de impartición está constituido por unos magníficos profesores y directores. Todo incremento de la eficacia de las escuelas debe comenzar por el educador.

Usted ha escogido este libro, por lo que daré por supuesto que le interesa la idea de mejorar el entorno de aprendizaje de su centro. Es posible que le haya llamado la atención la palabra *cada* del modelo de cambio. O quizá simplemente se haya cansado de “lo de siempre” y esté buscando una orientación mejor.

En cualquier caso, le animo a que emprenda este viaje con la mente abierta y considere hasta qué punto coinciden estas ideas con lo que usted cree realmente acerca de su trabajo con cada estudiante confiado a su atención y sobre su influencia en él.

Está emprendiendo un viaje que pretende obligarle a contemplar su centro escolar, su trabajo y a sus alumnos desde una perspectiva nueva. En cada estudiante reside la magia y la promesa que necesitamos para tener más éxito y realizarnos más plenamente como educadores, al satisfacer mejor sus necesidades. Después de todo, nuestro trabajo se refiere, ante todo, a nuestros estudiantes. Confío en que dé por bien empleados su tiempo y su esfuerzo consagrados a esta tarea. Por regla general, el cambio empieza por una persona, una idea y una estrategia a la vez. ¡El reto de crear una escuela personalizada para cada estudiante comienza por usted!

CÓMO UTILIZAR ESTE LIBRO

Este libro se ha escrito para ayudar a los educadores a investigar sus actitudes hacia los estudiantes, para considerar el grado en el que los estudiantes deben convertirse en el centro de atención de la programación educativa y para mejorar los resultados del aprendizaje de cada alumno¹. Se proponen dos posibles formas de leer este libro que se explican a continuación.

Por un lado, el libro se ha estructurado para promover un par de horas de introspección personal que ponga a los lectores en contacto con la sencilla idea de crear una escuela para cada estudiante. En ese sentido, puede darse una interacción tradicional entre el lector y las páginas que siguen. Las ideas que presentamos se contemplan en el contexto de las experiencias del lector y provocan acuerdo, desacuerdo, acción o inacción. Los cambios en la práctica docente o administrativa se producirán de acuerdo con la disposición del lector. Si usted es de las personas que quiere hacer una rápida lectura que se centre en una auténtica enseñanza a los estudiantes y no en mejorar las puntuaciones en los exámenes, ¡sea bienvenido! Espero que se sienta enriquecido e inspirado por la lectura de este libro.

¹ Se opta, a lo largo de esta obra, por el uso genérico del masculino con objeto de facilitar la lectura y sin ánimo excluyente alguno.

Por otro lado, este libro está pensado, también, para provocar entre los educadores conversaciones sobre cuestiones relevantes de la educación de nuestros días. Uno de los temas centrales de este libro es la idea de que los resultados educativos mejoran en un clima de reflexión y colaboración.

Esta obra pretende facilitar a los educadores temas de diálogo profesional que promuevan conversaciones sobre la vida y la práctica escolar. Si este libro se utiliza con un compañero de lectura, en un equipo o dentro de una actividad de formación profesional continua del profesorado, los resultados pueden ser exponenciales.

El libro está dividido en seis capítulos precedidos de una introducción que nos ayuda a situarnos ante los elementos clave de la obra. Cada uno de los capítulos se centra en un tema específico que se presenta con un breve panorama del mismo. Tras este panorama general, hay una serie de epígrafes cortos que se extienden en el tema del capítulo. Cada epígrafe puede leerse en menos de cinco minutos, mientras que el capítulo más largo puede leerse en una media hora.

Este formato permite la reflexión inmediata y el diálogo correspondiente sobre las ideas presentadas en reuniones de grupo.

A lo largo del libro narramos algunas historias, sobre hechos o situaciones vividas, y que ayudarán al lector a comprender y contextualizar las ideas que quedan expresadas en él.

Por último, a final de cada capítulo, incluimos unas cuestiones para el diálogo relativas a lo expresado en el mismo. Estas cuestiones están pensadas para ayudar a los lectores a reflexionar sobre el material de todo el capítulo y a tener en cuenta sus relaciones con otros temas.

¿Por qué no conseguimos lo que nos proponemos?

Creo que sabemos con certeza lo que funciona en las escuelas. En realidad, podemos sintetizar todos los pensamientos de nuestros directivos y expertos educativos y elaborar una lista bastante corta de métodos de enseñanza eficaces. La *buena educación* nunca ha sido un misterio.

Bonnie Benard (2004), en su investigación sobre la resiliencia, encontró tres factores protectores necesarios para apoyar el desarrollo de los jóvenes. Descubrió que las *relaciones afectuosas*, las *expectativas elevadas* y las *oportunidades de participar y contribuir* que ofrezcamos a los estudiantes son los factores fundamentales del éxito de los jóvenes.

Cada uno de estos tres factores interaccionan entre sí. Los he reflejado en los círculos de la figura que sigue.



RELACIONES AFECTUOSAS

Los hallazgos de Benard no son ninguna rareza; se pueden examinar los trabajos de incontables estudiosos e investigadores y descubrir sorprendentes coincidencias. Todos los líderes educativos que cito a continuación hablan de éxitos educativos en el contexto de tres áreas de atención muy similares.

Lo que Benard llama “relaciones afectuosas”, Robert Evans (2004) lo denomina “acogedor” y Michael Fullen (2006) “personalización”.

Bill y Melinda Gates optaron por el término “forjar relaciones”, mientras que Russell Quaglia habla de “dar a cada estudiante una sensación de pertenencia y de logro”.

De modo semejante, Alfie Kohn (2001) habla de construir una “comunidad afectuosa”, como clave para crear una escuela exitosa.

Podríamos continuar añadiendo más nombres de visionarios educativos y sus correspondientes terminologías, pero la observación ya está hecha. Muchos pensadores educativos proponen alguna idea que coincide con la de “relaciones afectuosas” de Benard.

Prácticamente todas las personas de éxito que conozco se vieron afectadas, en algún momento de su época de educandos, por los aspectos interpersonales de la enseñanza que se representan en la columna *Aspectos Afectivos*, en el esquema que figura al final de esta Introducción.

Podríamos llamarla también acogida, construcción de relaciones, personalización o, como diría Stephen Covey, “cariño”, pero lo más importante es que sabemos que es fundamental para el éxito educativo.

El aspecto interpersonal y afectivo de la educación expresa uno de los elementos clave de una escuela para cada estudiante y, a lo largo de este trabajo, iremos entretejiendo ideas para promover conexiones emocionales. Sostendré y daré apoyo a mi tesis de que, si queremos lograr grandes resultados para nuestros estudiantes, primero tenemos que impactarlos emocionalmente.

EXPECTATIVAS ELEVADAS

Los recientes estándares y el movimiento para la rendición de cuentas nos dirigen hacia el segundo círculo de la corta lista de Benard acerca de lo que es vital para las escuelas de calidad: las expectativas elevadas.

Una vez más, empleando diversos términos, todos dicen esencialmente lo mismo. Benard reclama unas “expectativas elevadas”; Gates habla de rigor; Evans insiste en la necesidad de “estructura”; Quaglia hace hincapié en el reto y la motivación; Covey aporta la idea de “aprendizaje”; Michael Fullen promueve el pensamiento de precisión, y Kohn insiste en la necesidad de un currículo atractivo. Todos ellos aluden a los estándares o a los resultados del aprendizaje por los que trabajan los educadores.

¿Qué intentamos que aprendan y sean capaces de hacer los estudiantes? ¿Cuál es la esencia de nuestro trabajo? ¿Cómo podemos mejorar nuestra práctica para que nuestros estudiantes aprendan?

Este libro considerará estas cuestiones, relativas a como podemos llevar a cabo el trabajo de mejorar la enseñanza y el aprendizaje, o lo que hemos llamado *Aspectos Sustanciales* en la segunda columna del esquema mencionado, asumiendo una misión que apoya el éxito de cada alumno.

En esa columna figuran conceptos como el rigor, la estructura, los estándares y la motivación; no tanto lo que deberíamos enseñar en términos de contenidos, sino en el sentido de que la ubicación del estudiante como centro del proceso pueda utilizarse para conducirlo a un mayor rendimiento.

Cuando decimos *una escuela para cada estudiante*, consideraremos la idea de que las escuelas no pueden mejorar a menos que coloquemos a grandes profesores en las aulas. Con independencia de lo avanzados que estemos en otras áreas de la educación, es posible que no seamos capaces de alcanzar nuestros objetivos sin buenos profesores.

Del mismo modo que esta obra pretende desafiar a los docentes y aspira a hacer que consigan mayores logros, está escrita a sabiendas de que muchos trabajan esforza-

damente para conseguir grandes cosas, pero en unos entornos casi imposibles. Espero que la atención dedicada a la enseñanza de calidad valide su trabajo como profesores, y estimule a los responsables políticos para que les faciliten los medios y el apoyo necesarios para el cumplimiento de su misión.

OPORTUNIDADES DE PARTICIPAR Y CONTRIBUIR

El tercer componente para conseguir unos resultados académicos satisfactorios es mi preferido y podemos decir que es el que menos atención suscita.

En su tercer círculo, Benard (2004) no solo desafía a los educadores a mantener unas expectativas elevadas con respecto a los niños y jóvenes en un entorno afectuoso, sino también a darles oportunidades de participar y de hacer aportaciones.

De igual modo, la *Gates Foundation* señala la importancia de hacer que el aprendizaje sea relevante. Evans señala que dar libertad a los estudiantes es esencial para su éxito, mientras que Kohn habla de la importancia de que el estudiante pueda elegir. Quaglia propone dar oportunidades a los estudiantes para que dirijan y emprendan acciones.

Todas estas ideas se refieren, en realidad, a dar ocasión a los estudiantes para que dejen huella o lo que Covey llama "dejar un legado". La tercera columna del esquema, *Aspectos Participativos*, presenta cómo llaman los pensadores educativos a este tercer componente de las escuelas de calidad.

A lo largo de este libro desarrollaremos la idea de que los estudiantes deben hacer su aportación y conoceremos distintas formas en las que podemos conseguir este objetivo.

Cuando esto se hace bien, puede convertirse en la base de una escolaridad excepcional. Debemos tratar por todos los medios de que nuestros estudiantes destaquen, que sean importantes. La filosofía de *ayudar a los estudiantes a*

destacar ha estado en el centro de mi trabajo durante casi dos décadas.

Cada día que pasa, me convengo aun más de que debemos esforzarnos para ayudar a los estudiantes a que lleguen a ser alguien.

	ASPECTOS AFECTIVOS	ASPECTOS SUSTANCIALES	ASPECTOS PARTICIPATIVOS
B. BENARD	Relaciones afectuosas	Expectativas elevadas	Oportunidades de participar contribuir
B. Y M. GATES	Relaciones	Rigor	Relevancia
R. QUAGLIA	Sensación de pertenencia	Reto y motivación	Liderazgo y acción
R. EVANS	Acogida	Estructura	Libertad
M. KOHN	Comunidad afectuosa	Currículo atractivo	Elección del estudiante
FULLEN	Personalización	Precisión	—
S. COVEY	Cariño	Aprender	Dejar un legado

Dedico un capítulo del libro a cada uno de estos tres componentes necesarios de las escuelas de éxito: *relaciones afectuosas, enseñanza y aprendizaje y ayudar a los estudiantes a destacar*.

Incluyo también otros capítulos para examinar las *estrategias de liderazgo, la promoción del cambio* y otras ideas encaminadas a ampliar las perspectivas educativas y ayudar a desarrollar en las escuelas una cultura que se centre más y más en cada estudiante.

Aunque las ideas presentadas en este libro sean engañosamente sencillas y directas, los ideales que representan son vitalmente importantes; pero esto no significa que las herramientas necesarias para mejorar nuestras escuelas sean complicadas o misteriosas. Todos los recursos que necesitamos están en nuestras creencias y actitudes con respecto a los alumnos.

La mejora de la escuela y el éxito de cada estudiante solo serán posibles en un clima de optimismo y confianza. El optimismo y la confianza se cultivan en un entorno que reconozca la fuerza de la educación, cuya esencia estamos tratando de conseguir con nuestros alumnos, y con un compromiso inquebrantable para hacer las mejores escuelas para ellos.

Trabajamos para nuestros alumnos

“El trabajo de los educadores debe consistir en ayudar a los estudiantes a hacerse visibles”.

SAM CHALTAİN

El documental francés *Ser y tener*¹ nos propone un maravilloso modelo para hacer realidad nuestro enfoque de lograr una educación para cada estudiante.

En el documental, Georges Lopez, el celebrado maestro de una escuela unitaria de la Francia rural, demuestra una destreza y una habilidad notables para mantener centrada la atención en los alumnos y alumnas. Cada vez que veo este documental, me asombra cómo enfoca este educador tranquilamente sus responsabilidades docentes. Es como si el mundo que le rodea se moviese a cámara lenta. Las necesidades educativas y emocionales de cada alumno ocupan siempre el primer plano de su visión y todo lo demás parece secundario.

En este conmovedor tributo a todos los maestros, Lopez personifica la capacidad de ser paciente, afectuoso, organizado, atento, firme, cariñoso, sensible y entregado.

Cuando examinemos las ideas presentadas en este capítulo, tengamos presente esta idea del maestro que presta una atención inquebrantable a cada alumno. Conviene

¹ *Ser y tener* (Título original: *Être et avoir*). Dir.: Nicolas Philibert. Madrid: Karma Films, S.L., 2004.

recordar que nuestro trabajo es siempre para ellos, para nuestros alumnos.

Comenzamos nuestro recorrido acerca de cómo crear una escuela para cada alumno con una primera tarea: hacer que nuestro trabajo como educadores sea efectivamente para ellos. A primera vista, esta debería ser la idea más sencilla de todas las que tengamos que incorporar a nuestro trabajo, pero, por desgracia, es una de las más difíciles.

Yo, y sospecho que la mayoría de los maestros, elegimos la educación como profesión para estar con los niños y ayudarlos a aprender. La idea de que nuestro trabajo debe ser para los niños tendría que ser una conclusión evidente; sin embargo, me duele tener que decir que no es así. Nuestro fin original se aleja; de hecho, nos apartamos de los estudiantes y nos centramos más en los contenidos curriculares, las puntuaciones de los exámenes, las exigencias de los padres, los problemas económicos, la comodidad, la competición para ir a la universidad y los planes que nos imponen los políticos.

Los educadores son esclavos de estas exigencias y, en consecuencia, con frecuencia se ve comprometida su atención primordial a sus alumnos.

Tal como están las cosas, los educadores apenas tienen tiempo de centrar su atención en los estudiantes en general. Sin embargo, no solo debemos prestar atención a todos los alumnos, sino también a cada alumna o alumno de manera muy concentrada, específica. Es un reto enorme, que merece la pena aceptar.

Este capítulo ayuda a clarificar distintas formas de cómo conseguir prestar atención a cada estudiante. Gran parte de lo que presentaré en él entra en la categoría de creencias y actitudes. Si piensa de cierta manera en sus alumnos y en su papel como maestro, las ideas presentadas deben allanarle el camino para una implementación fácil.

Sospecho, sin embargo, que las ideas que presento provocarán tensiones incluso en el lector más centrado en el estudiante. En las escuelas, es raro que se dedique atención a cada alumno en particular. Parte del reto al que se en-

frentará cuando oriente su trabajo según el modelo de una escuela para cada estudiante está en las tradiciones institucionalizadas y establecidas que canalizan su atención, desviándola de sus alumnos.

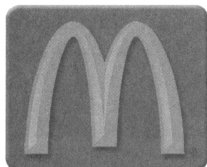
Pero yo sostengo que es posible esta atención inquebrantable a los estudiantes. Creo que, cuando se hace bien, las demás exigencias que se plantean a los maestros y a las escuelas son más manejables. En vez de robar tiempo a nuestros estudiantes para cumplir con todas las responsabilidades periféricas comunes a la educación, el hacer del tiempo dedicado a cada alumna o alumno el centro de nuestra acción permite asumir todas las demás responsabilidades.

UNA ESCUELA PARA CADA ESTUDIANTE

Hace muchos años, una campaña publicitaria de la cadena de restaurantes *McDonald's* utilizó el eslogan: "¡Todo lo hacemos para ti!", sugiriendo a los clientes que no tenían que preocuparse por las decisiones al hacer sus pedidos de comida: "¡Dos hamburguesas de vacuno, salsa especial, lechuga, queso, pepinillos, cebollas, en un panecillo con semillas de sésamo!".

En cambio, la cadena *Burger King* optó por un enfoque diferente: "¡Toma los pepinillos, toma la lechuga! ¡No nos molestan las peticiones especiales!". El eslogan de *Burger King* era: "¡Hazlo a tu modo!".

¡Dos hamburguesas de vacuno,
salsa especial, lechuga,
queso, pepinillos, cebollas,
en un panecillo con semillas
de sésamo!



¡TODO LO HACEMOS PARA TI!

¡Toma los pepinillos,
toma la lechuga!
¡No nos molestan las
peticiones especiales!



¡HAZLO A TU MODO!

Dejando aparte lo que cada uno piense con respecto a la viabilidad nutricional de los restaurantes de comida rápida, si el eslogan: "¡Todo lo hacemos para ti!" describiera una escuela, creo que sería una escuela, en la que los estudiantes tendrían un currículo ya escogido para ellos y pocas o ninguna oportunidad de aportar algo.

En una escuela que dijera: "¡Hazlo a tu modo!", los estudiantes participarían en diversos programas personalizados que responderían a sus cualidades e intereses. Esta es una escuela para cada estudiante y yo apoyo este enfoque. En vez de tratar de obligar a todos los estudiantes a adaptarse a la misma estructura, animaríamos a cada estudiante a buscar una estructura que se adaptase a él. En vez de que los estudiantes siguieran unas asignaturas predeterminadas, podrían dar vía libre a sus pasiones, lo que podría llevarlos a un aprendizaje innovador.

Yo no veo a los estudiantes como espectadores que dejen que la educación les llegue a ellos. Como la escuela es para los estudiantes, su participación no es negociable.

Las palabras de una canción de Monte Selby² expresa muy bien esta idea:

"Todos los estudiantes están a nuestro alcance
cuando encontramos su ritmo:
el paso, la danza, la canción en ellos.
Ese es un viaje mejor, pero mucho más difícil.
Demasiado extraordinario,
pero mucho más inteligente.
Tocar el tambor al compás de cada persona".

Aunque la mayoría de las escuelas hacen que sus alumnos marchen al compás del mismo tambor, este libro defiende un enfoque esencialmente diferente: tocar al compás de cada estudiante. Examinaremos distintas formas en que los profesores y los directores pueden acercar sus escuelas y aulas hacia esta idea de encontrar el ritmo de cada alumno.

² Monte Selby es profesor adjunto de Liderazgo educativo en el *Teachers College* de la *Emporia State University*, en el estado de Kansas (EE.UU.). Ha sido profesor y director escolar, aunque es mucho más popular por sus canciones divertidas, relacionadas siempre con el mundo infantil y de la educación. (*N. del T.*).

La cuestión, no obstante, es esencialmente más compleja que las sencillas analogías con los restaurantes de comida rápida o con marchar al compás de un tambor.

A continuación, presentaremos muchas ideas que pueden incorporarse en las escuelas para avanzar en estrategias de personalización para cada alumno. Estas estrategias e ideas permitirán mirar la realidad y la mejora escolares a través de una lente diferente, *la lente de la posibilidad*.

LA MAGIA ESTÁ EN ELLOS

Hace mucho tiempo que creo firmemente en la premisa de que la educación consiste realmente en ayudar a los estudiantes a convertirse en ellos mismos. Podemos enseñarles destrezas y conocimientos y podemos hacer otras muchas cosas para nuestros alumnos, pero no hacemos más que ayudar a los estudiantes a que ellos mismos descubran quiénes son.

El texto siguiente, “El mago” de Keith Harvie, recoge la esencia de esta idea:

Los chicos llegan andando, paseando, brincando, haciendo aspavientos, galleando, bailando y, por fin, entran tambaleándose en mi clase. Algunos miran y actúan como si hubiesen sido barridos por un tornado y arrojados a la última fila.

Cada uno o cada una a su modo sigue el camino de baldosas amarillas hasta mi puerta en busca de la ciudad Esmeralda y del Mago de Oz. Algunos necesitan valor y yo les apoyo y creo en ellos hasta que ellos creen en sí mismos.

Algunos quieren un corazón y yo les presento el arte, la música, el teatro y la poesía, y les dejo que examinen sus sentimientos. Algunos van en busca de un cerebro y yo les ayudo a localizar los suyos y les enseño a utilizarlos al máximo de su capacidad.

Algunos tratan de encontrar un hogar y yo les doy un lugar seguro, a salvo, en el que estar con un adulto que escucha y les acoge. En realidad, yo no soy mago, pero utilizo mis destrezas docentes para ayudar a mis estudiantes a descubrir que la magia está en ellos, no en mí.

Como señala Harvie, tenemos que utilizar nuestras competencias docentes para ayudar a los estudiantes a comprender que la magia está en ellos.

El problema es que para mantener su ingenua motivación inicial para hacer grandes cosas *para* los estudiantes, los maestros, a veces, consideran incapaces a los estudiantes, aunque sus intenciones sean buenas.

Mi propia experiencia como padre me proporciona una ilustración perfecta de cómo pueden los adultos llevar demasiado lejos este concepto de “ayudar a los estudiantes”. El relato que sigue muestra que algunos adultos pueden impedir inconscientemente el desarrollo de los estudiantes con el fin de justificar su papel en la relación con ellos.

Doy por supuesto que la evolución de mis dos hijos fue la habitual. Hasta que entraron en la adolescencia, siempre que trabajaba en cosas de la casa, querían ayudarme. Reflexionando sobre aquella época, lamento tener que decir que dejé pasar muchas oportunidades de dejarlos trabajar a mi lado. A veces, yo estaba demasiado ocupado, pero lo más frecuente era que mi renuencia a dejar que me ayudasen era un modo de protegerlos de la carga de trabajo que yo relacionaba con la edad adulta.

Dentro de mí, pensaba que un buen padre debía hacer todo lo posible para proteger a sus hijos. Así, en vez de dejar que me ayudaran les decía que se fueran a jugar. Cuando conseguían ayudarme a clavar clavos, por ejemplo, me desanimaba y me frustraba ver como trataban de dominar la técnica en cuestión.

En la siguiente ocasión en la que tenía que martillar algo, les decía que no necesitaba que me ayudasen o que el trabajo era demasiado duro. Este tipo de escenas dio lugar a una serie de resultados poco constructivos. Desde un punto de vista educativo, no les daba la impresión de que ellos fueran capaces de hacer algo. No les hice ver que la *magia estaba en ellos*. Opté por hacer cosas para ellos, en vez de dejar que experimentaran los contratiempos y problemas relacionados con el trabajo duro y el aprendizaje.

Los maestros tienen que evitar este tipo de ayudas. Mi papel como padre debiera haber consistido en trabajar paciente-

mente junto a mis hijos y promover su gradual adquisición de destrezas. Por suerte, dediqué mucho tiempo de calidad a mis hijos, pero sobre todo de juego, no de trabajo.

Afortunadamente, ellos aprovecharon la oportunidad de desarrollar su espíritu de trabajo mediante actividades deportivas y artísticas, gracias a lo cual superaron el *handicap* que yo les había provocado inconscientemente.

Echando la vista atrás, comprendo que desaproveché algunas oportunidades importantes de dedicar tiempo a trabajar con mis hijos y ellos perdieron oportunidades de adquirir algunas destrezas importantes para la vida.

Por aquel entonces, desde luego, no entraba en mis planes ayudarlos a destacar.

Este capítulo del libro se centra en qué pueden y deben hacer las escuelas para implicar a sus alumnos en el proceso educativo. Deben abandonar la idea de que los estudiantes son incapaces. Esto nos alejará de la quimera de que la enseñanza tiene que ver con hacer grandes cosas *para* los alumnos y nos ayudará a comprender que se trata de ayudar a los estudiantes a hacer grandes cosas *por sí mismos*. Reconoceremos que la magia está en el interior de cada alumno.

APRENDER HACIENDO

Con frecuencia, cuento la historia de una alumna de la que aprendí una maravillosa metáfora sobre dejar que los estudiantes aprendan haciendo.

Hace varios años, en un Congreso de Aprendizaje-Servicio (APS), participé en una mesa redonda en el que estaba también una niña de 12 años, llamada Tina. Durante una sesión, en un aula llena de educadores y dirigentes de la comunidad, se formularon varias preguntas sobre el aprendizaje-servicio a los miembros de la mesa.

Una persona preguntó qué papel debían desempeñar los líderes adultos en los programas de aprendizaje-servicio con una marcada tendencia a que los estudiantes actuaran como

planificadores. Cuando los adultos de la mesa se atascaron en respuestas poco inspiradas, Tina esperó a tener ocasión de hablar.

Cuando, por fin, le dieron la palabra, Tina explicó que el papel del adulto era mantener a salvo a los estudiantes, permitiéndoles, no obstante, aprender haciendo. Señaló que el papel de los educadores era actuar como los “parachoques” de la calle de una bolera, con el fin de evitar que la bola salga al canalón, dando ocasión, incluso a los más pequeños, de experimentar el juego.

La metáfora de Tina constituye un magnífico ejemplo del papel del maestro que quiera que sus alumnas y alumnos aprendan haciendo, en vez de hacer *todo para* ellos.

Las implicaciones para la práctica educativa son de gran alcance. *Aprender haciendo* suscita dos consideraciones importantes para nuestros estudiantes. En primer lugar, otorga importancia a la actividad que están llevando a cabo y, al mismo tiempo, conserva el potencial de dar a los estudiantes la sensación de logro. En vez de enfocar una determinada destreza o actividad desde un punto de vista teórico, los estudiantes pueden verla en la práctica. En vez de imaginar la finalidad del saber adquirido, lo aplican realmente en un entorno del mundo real. El concepto de mantener la seguridad en si mismos de los niños, mientras aprenden haciendo, se extiende mucho más allá de los programas de aprendizaje-servicio.

Utilizando, por ejemplo, la destreza de escribir, sería muy sencillo facilitarles ejemplar tras ejemplar de buena caligrafía y pedirles que trabajaran para repetir lo que vieran. Quizá sea más difícil, pero posiblemente sea mucho más eficaz hacer que los alumnos desarrollen el proceso de escribir como un ejercicio de crecimiento y de descubrimiento. Los estudiantes se convierten en buenos escritores haciendo, no imitando.

Este breve ejemplo de la escritura, representa, en realidad, una paradoja para los maestros. ¿Estamos tratando de conseguir que los estudiantes escriban correctamente,

tratamos de cultivar al futuro gran escritor del mundo editorial o ambas cosas?

Probablemente no haya una respuesta correcta a esta pregunta, pero tengo claro que los planificadores educativos se sitúan al borde del desastre cuando hacen más hincapié en los resultados —como las puntuaciones de los exámenes— que en los procesos que animan a los estudiantes a aprender haciendo. En cambio, deberíamos considerar como un tesoro la trayectoria hacia un determinado resultado de aprendizaje.

Del mismo modo, los maestros y profesores se acercan también al desastre si consideran que su trabajo consiste en hacer que sus alumnos sepan lo que ellos saben y sigan su mismo camino de aprendizaje. Podemos pasar horas tratando de decidir lo que Shakespeare pretendía en cada uno de sus soliloquios o dedicar horas a comentar lo que cada soliloquio suscita en nuestros alumnos. Prefiero la segunda opción.

Aprender debe ser una expedición en la que se embarquen los estudiantes por su cuenta y en la que los maestros actúen como guías. Las intenciones de Shakespeare pueden ser útiles en el proceso de aprendizaje, pero a los estudiantes hay que garantizarles la oportunidad de aprender haciendo.

Cada vez que veo a un alumno o a una alumna que se anima gracias a algún descubrimiento intelectual, recuerdo la metáfora de Tina sobre los parachoques de una calle de bolera. Esa excitación y esa sensación de logro generan más entusiasmo por aprender y dan la fuerza que conduce al siguiente descubrimiento. Los pequeños se entusiasman cuando derriban los bolos en la bolera. Por suerte contamos con los parachoques: los maestros y profesores que dan a sus alumnas y alumnos oportunidades de aprender haciendo.

EMPEZAR DESDE ABAJO

Comenté antes que en raras ocasiones dejé que mis hijos trabajaran conmigo porque, erróneamente, quería prote-

gerlos de la realidad del trabajo duro. Sin embargo, hubo algunas excepciones a esta pauta de ejercicio paternal que pueden facilitar algunos ejemplos útiles de que la menor oportunidad de ayudar, dada por los maestros o por adultos, puede llevar a los menores a sentirse importantes.

Mi esposa y yo estábamos construyendo nuestra casa cuando nuestro hijo mayor tenía once años y nuestro hijo menor, siete. Durante aquella época intensa de construcción y trabajo duro, hubo algunos momentos importantes en los que mis hijos encontraron el modo de colaborar. Al principio del proceso, mi hijo mayor estaba observando cómo señalaba la ubicación de los montantes exteriores sobre el larguero del suelo. Estaba utilizando una escuadra para señalar la ubicación de cada montante, de manera que el centro de cada uno quedara a 40,6 cm. del siguiente. En determinado momento, me preguntó por qué volteaba la escuadra cada vez que marcaba la ubicación de un montante. Me indicó que bastaba con que deslizase la escuadra siguiendo el larguero hasta que llegara a la marca anterior; el extremo de la escuadra me daría la posición de la siguiente marca, a 40,6 cm. Tenía razón y su nuevo procedimiento era más rápido y dejaba menos margen de error. De ahí en adelante, le dejé que marcara la posición de los montantes y hasta hoy recuerdo lo orgulloso que estaba de este logro.

Me había ayudado a mejorar. En ese caso, él había sido el maestro.

En otra ocasión, mi hijo pequeño me ayudó a montar una complicada viga hueca que yo había diseñado para tenderla sobre la cocina, con el fin de evitar tener que colocar una columna en el medio. La viga estaba formada por un revestimiento exterior de contrachapado, claveteado y encolado a largueros de 2 x 4. El diseño de la viga hueca la hacía más fuerte que una viga normal y le proporcionaba mayor capacidad de carga. El diseño exigía un patrón de claveteado muy ajustado, de manera que los clavos quedaran a 5 cm. unos de otros. Mi hijo estaba preparado para el reto de clavar todos esos clavos. Experimentó diferentes técnicas para hacer el trabajo más rápidamente, pero durante la mayor parte del tiempo se limitó a trabajar con diligencia hasta que la viga estuvo completa. En determinado momento, descubrió

cómo podía clavar dos clavos a la vez a lo largo de las uniones del contrachapado.

Sé que, después de terminar, tenía la sensación de haber hecho una contribución importante a nuestro proyecto de construcción, además de sentirse orgulloso por el descubrimiento de una técnica que ahorraba tiempo. No importaba que, en realidad, su técnica llevara más tiempo; se imaginaba que, por su cuenta, había adquirido más experiencia. Después de todo, él había clavado todos los clavos de la viga; era un pequeño logro en el contexto de la construcción de toda una casa, pero enorme a los ojos de un niño de siete años. Importaba poco que yo hubiese pintado líneas de tiza a lo largo de la viga para indicarle exactamente dónde tenía que poner cada clavo. En esencia, le había facilitado una ayuda para el aprendizaje, similar a los parachoques de la calle de una bolera.

Unos meses más tarde, cuando estaba preparándome para instalar tejas de asfalto laminado en el tejado de nuestra casa, me hice daño en la espalda. El trabajo de techar es agotador, incluso para una persona sana, pero teníamos que encontrar el modo de seguir adelante con el proyecto de construcción. Subir las tejas por una escalera hasta el tejado con la espalda mal, era imposible. Mi mujer y nuestros dos hijos acabaron rompiendo los paquetes de tejas, dividiendo el contenido en cuartos y estableciendo un sistema de relevos por la escalera interior y a través de una ventana del segundo piso para llevar las tejas hasta el tejado. Fuimos capaces de echar todo el tejado sin llamar a nadie porque dividimos la tarea en partes que podían realizar nuestros pequeños. Ellos estaban dispuestos a ayudar y acabaron muy satisfechos de su valiosa contribución.

En las escuelas, los estudiantes no tienen que llevar a cabo hazañas monumentales para tener la sensación de que son importantes. Hace muchos años, uno de mis profesores del instituto puso en marcha una iniciativa de promoción de la lectura en el pueblo; la sensación de importancia hasta de los logros más mínimos eran absolutamente evidentes.

Los estudiantes del instituto salían de la sala de estudio, se montaban en un autobús e iban a una escuela cercana para leer con los niños de primero de primaria. Con un en-

trenamiento muy limitado y una dedicación de relativamente poco tiempo, estos adolescentes causaron un impacto fantástico. Los niños de primero los veían como a héroes y eso contribuyó sin la menor duda a elevar la sensación de importancia de los estudiantes del instituto.

Varios años después, los estudiantes del mismo instituto participaron en un programa orientado a enseñar lenguas extranjeras en aulas de quinto de primaria de nuestro distrito. Este programa de lengua extranjera requería unos niveles

=====
Cada aportación que permitimos hacer a los estudiantes supone un impacto positivo y se convierte en la base de aportaciones aún mayores.
 =====

les de entrenamiento mucho más elevados y un compromiso mayor de tiempo que el programa anterior. Sin embargo, los resultados, tanto para los pequeños como para los mayores, fueron igualmente magníficos.

Podemos empezar desde abajo y construir de forma constante a medida que los pequeños adquieren confianza y experiencia.

LA APORTACIÓN DEL ESTUDIANTE

Al final de la jornada, los jóvenes (todo el mundo, en realidad) quieren sentir que han hecho algo importante. Se trata de una necesidad básica: la necesidad de saber que hemos aportado algo. Incluso los alumnos más pequeños quieren participar en algo importante.

Teniendo en cuenta todos los problemas a los que nos enfrentamos, tanto en el terreno personal como en los contextos comunitario o global, ¿acaso no tiene sentido para nosotros aceptar toda la ayuda que podamos conseguir, con independencia de quién nos la proporcione? Siempre me preocupo cuando los adultos tratan de excluir a los jóvenes de la oportunidad y la alegría de hacer algo importante.

Los jóvenes pueden ser unos magníficos valores para sus comunidades y no hay que sentenciarlos al silencio y a la invisibilidad mientras esperan llegar a adultos.

Para ilustrar esto, permítame contarle una historia acerca de un joven llamado Ryan Hreljac.

Cuando tenía seis años, Ryan oyó hablar a un conferenciante en su clase de primero de primaria sobre la falta de agua potable en ciertas zonas de África. Aprendió que, sin agua potable, las personas podían caer enfermas e incluso morir. También oyó que, con solo 70 dólares, se podía perforar un pozo que diera a las personas de la región la esperanza de una vida más saludable.

Ryan volvió a su casa y comentó con sus padres lo que había aprendido, así como un plan con el que pretendía conseguir 70 dólares para pagar un pozo. Pidió a sus padres que le dieran tareas que hacer para poder ganar el dinero. Empezó sacando la basura, lavando platos, fregando el garaje y ayudando a mamá y a papá siempre que podía. En cuatro semanas, el decidido Ryan ganó los 70 dólares y acompañó orgulloso a su madre al organismo correspondiente para entregar su regalo. Por desgracia, le dijeron que había interpretado mal lo que se dijo y que el coste de un pozo era de 1.000 dólares, no de 70. Ryan no se amilanó. Miró a su mamá y dijo heroicamente: “¡Supongo que tengo que hacer más faenas domésticas!”.

Han pasado los años y, ahora, Ryan, a través de la *Ryan's Well Foundation*, ha conseguido más de 1.000.000 de dólares para llevar agua potable a diversos pueblos de África. Lo que comenzó como el sueño de un niño de 6 años de ayudar a otros, se ha convertido en una importante fundación benéfica.

Las escuelas están llenas de niños y niñas como Ryan, jóvenes a los que les entusiasma hacer una aportación a su comunidad o a su mundo. Nosotros, como educadores, debemos encontrar formas de aprovechar esa pasión y encauzar esa energía. Por eso tienen tanto sentido las experiencias del tipo de aprendizaje-servicio y de servicio a la comunidad.

Hacer actividades de servicio en la comunidad que sean significativas ayuda a que los estudiantes se sientan capaces e importantes.

Si el aprendizaje académico puede formar parte del paquete, como en el aprendizaje-servicio, no solo adquiere relevancia el estudiante, sino que el mismo aprendizaje se hace relevante.

El aprendizaje-servicio tiene dos importantes componentes. Uno es que los estudiantes participan en la planificación de lo que van a hacer como servicio, y el segundo es que el servicio se conecta con el aprendizaje académico de los estudiantes. Cuando se consiguen ambas cosas, el protagonismo del estudiante y el aprendizaje académico, los resultados del estudiante se hacen más ricos.

En aquellas escuelas en las que he visto en acción programas de aprendizaje-servicio, los beneficios para los estudiantes han sido notables. Los centros escolares de todos los niveles han descubierto que hay muchos lugares en los que los estudiantes pueden aportar algo. El aprendizaje-servicio puede adoptar muchas formas, pero entre las más habituales están la intergeneracional, la humanitaria, la cívica y la medioambiental.

Aunque estas cuatro líneas se explican solas, he incluido, a modo de ejemplo, algunos proyectos representativos de cada una de ellas.

Intergeneracional

- Una clase de Ciencias del Medio Ambiente de bachillerato (17 años) redacta y realiza un juego de preguntas y respuestas para alumnos de 4.º de primaria (9-10 años) de un colegio cercano.
- Unos alumnos de bachillerato (17-18 años) entrevistan a excombatientes en la II Guerra Mundial y redactan sus historias, culminando el proyecto con un almuerzo, como tributo a la generación de los excombatientes, en un complejo para jubilados.
- Unos alumnos de 1.º de secundaria (12-13 años) dirigen talleres para personas mayores sobre el uso del correo electrónico e internet.

Humanitaria

- Una clase de Lengua de bachillerato estudia la esclavitud en nuestros días y organiza una asamblea de concienciación a nivel de centro y una recaudación de fondos con el fin de conseguir dinero suficiente para liberar a un esclavo.
- Los alumnos de Educación Física de una escuela primaria aprenden las ventajas del ejercicio físico y de la vida sin tabaco y recaudan fondos para la *American Heart Association*, mediante la realización del proyecto: "Saltar a la comba por el corazón". Por turno, ganan puntos para comprar equipamiento de Educación Física para su escuela.
- Una clase de Ciencias Sociales de una escuela secundaria se erige en corresponsal de una escuela de México y organiza una excursión para llevar material escolar muy necesario.

Medioambiental

- Una clase de Ciencias de bachillerato clasifica, planta y mantiene la vegetación necesaria para crear un jardín dentro de un proyecto de construcción de un huerto escolar.
- Una clase de Ciencias de una escuela secundaria desarrolla y gestiona un programa de reciclado en todo el centro educativo.
- En un centro escolar, se crea un equipo de energía formado por alumnos y alumnas para publicitar y supervisar prácticas de ahorro de energía en la escuela.

Cívica

- Una clase de Política de bachillerato desarrolla un sistema para registrar a los ciudadanos y permitirles votar.
- Una clase de Ciencias Sociales de 2.º de bachillerato (17-18 años) investiga el impacto de una proposición

de ley y presenta sus hallazgos a un subcomité del senado del estado.

- Una clase de Historia de una escuela secundaria ayuda a identificar y documentar tumbas en un cementerio que data del siglo pasado.

Todos estos ejemplos, y otros muchos, demuestran el amplio conjunto de proyectos que los profesores y los centros pueden tener en cuenta para preparar experiencias de aprendizaje ricas para sus alumnos.

Los estudiantes desean participar en cosas importantes, y las escuelas pueden aprovechar esa pasión para hacer aportaciones a través del aprendizaje-servicio.

De igual manera, las escuelas pueden suscitar en sus alumnos fuertes sentimientos de logro promoviendo oportunidades de servicio a la comunidad. Los programas del estilo de proyectos asistenciales, que se llevan a cabo mediante un programa de asesoramiento de la escuela, pueden hacer que los estudiantes participen como colaboradores.

Esto eleva su sensación de logro. Si los estudiantes deciden apoyar una campaña de "abrigo para personas sin hogar", o recaudar dinero para las víctimas de un huracán o ayudar a una familia de la localidad que haya perdido su hogar en una inundación, los resultados hacen que los estudiantes se sientan importantes.

He oído muchas críticas acerca de que la educación es con frecuencia demasiado teórica y no suficientemente práctica. Los profesores podemos hacer más para llevar el mundo a la escuela y viceversa.

Dado lo fácil que es satisfacer la necesidad de los jóvenes de sentirse importantes, no hay excusa para que las escuelas no lleguen a conseguir que los estudiantes se sientan relevantes.

Tenemos que asegurarnos de no sofocar el deseo de los estudiantes de hacer una contribución a su escuela o a su comunidad, porque en ese deseo está la clave de una mayor participación e implicación de los estudiantes.

CONSEGUIR QUE LOS ESTUDIANTES SE PREOCUPEN POR SU EDUCACIÓN

En cierta ocasión, una estudiante vino a verme antes de nuestra planeada feria de actividades en la *Kennebunk High School*. Esta alumna quería una autorización para crear un nuevo club en nuestro centro. Estaba interesada en iniciar lo que ella denominaba el "Club de mujeres independientes", como resultado de una columna que había escrito para un periódico local. Estaría orientado a informar a nuestras alumnas sobre cuestiones importantes a las que se enfrentaban las adolescentes, como la violencia en las relaciones, la presión de las compañeras y compañeros y la imagen corporal.

En aquel momento, había otros clubes y actividades diversos que se iban sumando a nuestra rica relación de actividades estudiantiles. Tenía peticiones para que apoyase a un equipo de cocina a la parrilla, un club de guitarra, un club de *frisbee*, un club de yoga, un club de *footing* y un club de videojuegos. Podía apoyar todas estas ideas de actividades para los estudiantes.

El "Club de mujeres independientes", sin embargo, no era solo una actividad divertida, como cocinar a la parrilla o tocar la guitarra, era una organización que tenía una finalidad más elevada y la misión de contribuir a un bien mayor.

Aprobé todos los clubes, pero ninguno tan rápida y apasionadamente como el "Club de mujeres independientes". Conviene saber que la estudiante que hizo esta propuesta no era una líder estudiantil común, como se podría sospechar. La estudiante en cuestión era una alumna brillante, aunque aparentemente no representativa de nuestro centro. Era un poco contracultural, representaba su papel y se oponía a las actividades estereotípicas del instituto.

Su implicación en este nuevo club lo cambió todo. Se convirtió en una auténtica líder de nuestro centro. La feria de actividades demostró un alto nivel de interés estudiantil por el "Club de mujeres independientes" y la organización consiguió muchas inscripciones. Al cabo de algunas semanas, esta alumna volvía a mi despacho para pedirme permiso para enviar a un pequeño contingente de alumnas

de bachillerato a una conferencia sobre problemas de los adolescentes patrocinada por un organismo del condado. Más tarde, hizo también la propuesta de recoger teléfonos móviles usados de alumnos y profesores a beneficio de un programa de prevención de la violencia doméstica de ámbito estatal. Aprobé ambas peticiones y el efecto de onda expansiva de una estudiante que defendió con pasión una idea alcanzó a otras muchas, dentro y fuera de nuestro instituto.

A los cinco meses de la existencia del club, diez miembros aparecían tiritando en la portada de un periódico local cuando, orgullosos, tomaban parte en una “zambullida atlántica” para recaudar dinero para mujeres víctimas de abusos.

Esa primavera, una profesora de Lengua me facilitó una copia de un artículo periodístico que una de sus alumnas había redactado mientras visitaba Irlanda. Cuando la estudiante comparaba las diferencias entre el centro que estaba visitando en Irlanda y la *Kennebunk High School*, se refería a una conversación informal en la que había participado con sus anfitriones irlandeses. Cuando explicó a la clase que visitaba su participación en el “Club de mujeres independientes” causó un importante revuelo. Su artículo concluía con estas palabras:

“Hasta ese día no caí en la cuenta de la suerte que tengo de formar parte de este grupo, sobre todo teniendo en cuenta que fue iniciado por estudiantes. En su escuela, solo hay clubes creados por los profesores. No tienen voz con respecto a lo que quieran hacer. A muchas chicas de todo el mundo les interesaría un grupo como el nuestro y me apena que el 99% de ellas nunca vayan a tener una oportunidad como ésta”.

La estudiante fundadora de nuestro “Club de mujeres independientes” no solo hizo una maravillosa contribución a su centro escolar y a su comunidad, creo que también está haciendo una maravillosa contribución a su propia formación. Aprendió a dirigir, a emprender acciones y lo más im-

portante es que aprendió que la pasión es una energía que impulsa la maquinaria del cambio social. En efecto, ella se hizo mejor estudiante. Ahora tiene un motivo más elevado para asistir a clase, aprender destrezas y conectar con los demás. Facilitar todo esto forma parte, o debe formarla, de la misión de todo educador. Nuestro trabajo debe consistir en hacer que los estudiantes se impliquen.

Todo el interés de nuestro instituto por los clubes y actividades de los estudiantes está en marcado contraste con el libro de Robert Putnam (2000). En su libro, Putnam sostiene que la pertenencia a las organizaciones sociales que prosperaron a mediados del siglo XX se redujo espectacularmente cuando el siglo se acercaba a su final.

Mi teoría es que el trabajo para conseguir que los estudiantes se preocupen encierra el potencial para invertir estas tendencias sociales. Desde luego, así ha ocurrido en mi instituto. En un período de seis años, el número de clubes se ha duplicado y la participación en la mayoría de las actividades sigue aumentando. Tenemos una situación en la que las chicas y los chicos están deseando aportar algo porque saben que sus destrezas se valoran. Lo más importante es que todas esas oportunidades les ayudan, a ellas y a ellos, a preocuparse por su escuela y sus actividades.

Cuestiones para el diálogo



1. A veces, el deseo innato que tienen los educadores de contribuir al crecimiento y al éxito de los jóvenes, influye negativamente en los resultados del aprendizaje de los estudiantes. ¿Cómo se produce esa influencia negativa?
2. ¿Cree que la personalización refuerza el aprendizaje de los estudiantes? Si es así, ¿cómo convencería a otros de su importancia?
3. ¿Cómo podría demostrar el profesor a los estudiantes que son capaces de hacer auténticas aportaciones a su comunidad... ahora mismo?

4. ¿Cuál es su reacción a la afirmación de que debemos trabajar para conseguir que los estudiantes se sientan más como “voluntarios” que como “prisioneros” en su centro escolar?
5. ¿Qué hacer para conseguir que la asignatura que imparte sea más relevante para la vida de sus alumnas y alumnos?
6. Haga una relación de las formas en que su centro educativo podría promover la relevancia de sus alumnas y alumnos mediante su participación significativa en experiencias de aprendizaje-servicio o de servicios a la comunidad. ¿Qué recursos ajenos al centro podrían ayudarle a hacerlo?

Oportunidades para que los estudiantes “tengan voz”

“Para mí, una escuela silenciosa no es en absoluto una escuela”.

DENNIS LITTKY

Con frecuencia, se dice que la enseñanza centrada en el alumno consiste en dar voz a los estudiantes acerca de cómo estructurar sus clases. Mi trabajo en escuelas, sobre todo en la última década, se ha centrado en dar más “voz” a los estudiantes. Yo sostengo que esta orientación aumenta la participación del alumno, su liderazgo y su ciudadanía. He llegado a convencerme de que puede tener un efecto espectacular en su rendimiento. No solo los profesores pueden facilitar oportunidades a sus alumnos para que hagan oír su voz en clase, sino que también puede estructurarse el liderazgo en la escuela de manera que se dé auténtica voz a los estudiantes en las decisiones que les afecten.

Gran parte del contenido de este capítulo se refiere a la implementación de programas, en el ámbito de todo el centro escolar, que estimulen la intervención e implicación de los alumnos.

DAR VOZ A LOS ESTUDIANTES

La tabla que aparece a continuación muestra una relación de actividades y programas que pueden crearse en los centros escolares para ofrecer a los estudiantes la oportu-

nidad de utilizar sus voces y hacer una buena contribución a sus escuelas.

PROGRAMAS MÁS COMUNES	PROGRAMAS MENOS COMUNES
• Consejo de estudiantes • Programas de asesoramiento • Delegados de clase • Conferencias dirigidas por estudiantes • Actividades co-curriculares • Exposición de los trabajos de los estudiantes • Aprendizaje experiencial • Programas deportivos • Exhibiciones estudiantiles • Estudiantes en el Consejo escolar • Clubes escolares • Aprendizaje-servicio • Publicaciones estudiantiles	• Comités estudiantiles • Retroinformación de los estudiantes a los profesores • Oradores estudiantiles • Estudiantes en las comisiones de contratación • Demostraciones a cargo de los estudiantes • Clases centradas en los estudiantes • Servicios comunitarios • Encuestas a estudiantes

La columna de la izquierda menciona programas que existen en la mayoría de las escuelas, mientras que los ítems de la columna derecha son menos habituales. Evidentemente, la mayoría de las escuelas tienen equipos deportivos y publicaciones escolares que dan oportunidad a los estudiantes de hacer oír su voz. Sin embargo, escuelas que dan oportunidades a los estudiantes para que estén presentes en los comités de la escuela o que incluyan a alumnos en las comisiones de contratación del profesorado son menos comunes.

Por supuesto, el grado en el que estos programas están realmente dirigidos por los estudiantes y centrados en ellos puede variar mucho de una escuela a otra. Un periódico estudiantil, por ejemplo, será bueno o malo dependiendo exactamente de la libertad de la que gocen los alumnos para utilizar sus propias ideas. Gran parte del ímpetu para crear programas periodísticos dirigidos por estudiantes

proviene en realidad de la necesidad de que los jóvenes practiquen y comprendan lo que significa la libertad de prensa y la libertad de expresión, así como sus límites.

La voz del estudiante no es solo una moda pasajera que las escuelas tengan que hacer suya: es necesario preparar a los estudiantes para vivir en una sociedad democrática. Si los estudiantes no aprenden estas destrezas en la escuela, ¿en qué otro lugar podrán hacerlo? Tenemos que dar a los estudiantes las competencias necesarias para ejercer sus derechos a la libertad de prensa, de expresión, de creencias religiosas, de reunión, etc.

Thomas Jefferson escribió: “No conozco a otro destinatario seguro de los poderes últimos de la sociedad más que al pueblo mismo; y, si pensamos que no está suficientemente ilustrado para ejercer su control con una sana discreción, el remedio no es quitárselos, sino informar esa discreción mediante la educación”.

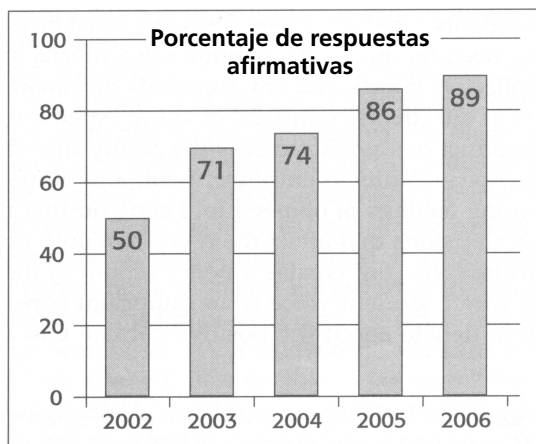
Sospecho que la mayoría de los bachilleres y una proporción importante del personal docente de cualquier país se verían en apuros para articular con precisión lo que Jefferson estaba tratando de decir. En esencia, las escuelas no han estado a la altura de la visión que tenían nuestros grandes visionarios para preparar a los jóvenes para vivir en libertad. Si el gran experimento de la democracia consiste en sobrevivir y progresar, tenemos que estructurar nuestras escuelas para que faciliten a los estudiantes experiencias, como ciudadanos de una sociedad libre.

Sam Chaltain escribe: “Una de las grandes paradojas de los seres humanos es que sentimos dos necesidades apremiantes al mismo tiempo: la libertad que proviene de definirnos nosotros mismos como individuos, y la seguridad que proviene de sentirnos conectados unos con otros. A veces, esta paradoja nos lleva a satisfacer una necesidad a expensas de la otra”. Chaltain concluye, sin embargo, “que estos dos impulsos no son mutuamente exclusivos”. Uno puede unirse a una comunidad sin sacrificar su libertad y uno puede tener una fuerte individualidad sin sacrificar sus conexiones con los demás.

Esto está en el núcleo de lo que los profesores y los centros escolares tenemos que hacer por los estudiantes. Chaltain asegura: "Las escuelas deben ser lugares que alimenten nuestra necesidad de libertades individuales como medio para forjar unos lazos colectivos fuertes y entornos que creen unidad en beneficio de nuestra diversidad, en vez de a expensas de ella".

Yo sostengo que la implicación de los estudiantes en las decisiones que les afecten no solo les servirá en su vida futura, sino que además crea una escuela mejor en el presente. Cuando las escuelas implican a los estudiantes, considerándolos parte de la solución de los problemas organizativos, abandonan las relaciones de confrontación y se producen relaciones cooperativas.

El gráfico que aparece a continuación refleja la percepción que tienen los estudiantes de la mejora de la escuela que se produjo gracias a que se oyese su voz en la *Kennebunk High School* durante cinco años. En febrero de 2002, tras varios meses de dedicación del centro a promover la voz de los estudiantes, el 50% de nuestro alumnado tenía la impresión de que la participación estudiantil estaba mejorando el centro. Como muestra el gráfico, ese porcentaje ha ido incrementándose de forma constante en los años posteriores.



El hecho de que, después de 5 años, el 89% de nuestro cuerpo estudiantil responda positivamente a una pregunta como ésta, es prueba convincente de que las oportunidades de mejora de la escuela mediante la participación estudiantil están dando fruto. Estos resultados constituyen una respuesta elocuente a la pregunta de si las escuelas pueden crear o no oportunidades adecuadas para que los estudiantes eleven su voz y contribuyan a la comunidad escolar mediante una ciudadanía activa.

Volviendo a la historia del periódico estudiantil, es importante comprender de forma más completa el alcance del impacto de una actuación de calidad de la voz estudiantil. En algunos centros escolares, las publicaciones de los estudiantes no son bien recibidas. Están tan esterilizadas que carecen de interés para los estudiantes o son tan polémicas que los funcionarios escolares no pueden darles su apoyo. En la *Kennebunk High School* parece que, al menos por ahora, lo estamos haciendo bien.

Cuando el periódico, *Rampage*¹, aparece en los pasillos de nuestro centro, apenas se encuentra un rostro de estudiante que no esté sumergido en él. Basado en la asesoría del profesorado y en una andadura de cuatro años de una excelente plantilla de estudiantes, el periódico de nuestro instituto constituye una actividad de primera fila en el centro. Los estudiantes tienen que esperar su turno para participar en la plantilla del periódico, a diferencia de lo que ocurre en algunos otros centros, en los que los periódicos están controlados por la dirección, y que carecen de interés o se publican de forma clandestina.

Cuando afirmamos que *la voz de los estudiantes* estimula su participación, su ciudadanía y su liderazgo, basta con mirar nuestro periódico para tener una prueba convincente.

A continuación, aparece un ejemplo de lo que creo que ejemplifica una tribuna eficaz para aceptar la perspectiva del estudiante que ha conseguido el periódico de nuestro instituto.

¹ En español “Alboroto”.

¿Beber alcohol en los bailes del instituto?

La asesora del periódico me informó de que los estudiantes redactores del periódico habían realizado una encuesta entre los estudiantes sobre las personas que asisten al baile de principio de curso bajo los efectos del alcohol. La modesta encuesta puso de manifiesto que 40 de las 44 personas encuestadas habían conocido al menos a una persona que había estado bebiendo antes de llegar al baile. La asesora, previendo que la redacción del periódico discutiría acerca de incluir los resultados de la encuesta en el siguiente número, me preguntó si yo querría participar en el debate. Lógicamente, la publicación de esta estadística en un periódico estudiantil de gran circulación probablemente influiría de manera importante en mi trabajo como director del centro, por lo que decidí asistir al siguiente comité de redacción.

Tuvo lugar una discusión de media hora sobre los pros y los contras de publicar aquellos resultados. Ellos hablaron de la validez de la información, de las repercusiones de la publicación y escucharon mis puntos de vista sobre la cuestión. Yo sabía que, al ir a la reunión, no tenía intención alguna de decir a los estudiantes que no podían publicar esta información, pero también sabía que, si se publicaba y se tomaba literalmente, tendría que afrontar unos cuantos días complicados, respondiendo a las preocupaciones de los padres y de la comunidad.

Unos estudiantes querían publicar el artículo para exponer el hecho de que había un problema de bebida que afectaba a algunos jóvenes de nuestra comunidad, mientras que otros temían que se impidiesen futuros bailes a causa de los resultados de la encuesta.

Como la discusión era un tira y afloja que no llegaba a ninguna conclusión, la asesora señaló una cita que había en la pared de Jack Fuller: "El periodismo responsable trata de reflejar con precisión la información importante e interesante en el momento oportuno, sin causar daños, a menos que el bien social que se consiga sea superior al daño producido". Tal como se desprendía de la cita de Fuller, la

discusión pasó del tema de la bebida en los bailes a la responsabilidad social de los componentes de la redacción del periódico.

Antes de abandonar la sala, les dije que en ningún momento había siquiera pensado pedirles que no publicaran esto. Sin embargo, les advertí que pensarán detenidamente en la cuestión.

Una semana después, el periódico salió con un gráfico dentro de un recuadro que mostraba que 40 personas de las 44 encuestadas directamente conocían a alguien que estaba bebido en el baile de principio de curso. Al lado del gráfico, aparecía la siguiente nota aclaratoria:

En *Rampage* queremos aclarar algunas cuestiones acerca de la validez de esta encuesta. En este centro hay más de 800 estudiantes. Nosotros interrogamos a un total de 44. Aunque los resultados de esta encuesta puedan parecer sobrecogedores, debemos tener en cuenta el porcentaje de personas encuestadas. Aunque creemos que esta información es exacta, reconocemos que los datos están sujetos al error humano.

Para que estos datos tuvieran un carácter definitivo, haría falta una investigación más extensa. En *Rampage*, no queremos que se interprete esto como una declaración definitiva, sino como un tema para debate que incite a la reflexión.

La historia termina con la publicación en el periódico de una información un tanto preocupante, pero de un modo socialmente responsable. En los días y semanas que siguieron, se produjeron algunas conversaciones sobre los estudiantes que bebían antes de asistir a los bailes escolares, pero el gráfico no incitó a una reacción excesiva, que podría haberse producido de no aparecer la nota aclaratoria. Por la misma razón, si se hubiese prohibido la publicación de la información, habríamos tenido algunos problemas importantes en cuanto a la censura y al encubrimiento de una cuestión que era importante discutir.

Las escuelas tienen a su disposición muchas formas de estimular, facilitar y cultivar la voz de los estudiantes. Comprender que los programas de calidad encaminados a dar voz a los estudiantes conducen a una mayor participación y a un mejor rendimiento puede inspirar la adopción de un programa similar en cualquier centro educativo.

TENER VOZ EN EL AULA

En el apartado anterior, he defendido la creación de una cultura escolar que tenga en cuenta la voz y las aportaciones de los estudiantes. Si estos ideales democráticos se quedan a la puerta del aula, el efecto de este programa quedará marginado. Si de verdad vamos a crear laboratorios de democracia y a convencer a los estudiantes de su importancia, esto debe vivirse y experimentarse dentro del aula. Sherry Waterman (2007) hace un meticuloso trabajo al reunir modelos educativos y hacer un convincente alegato a favor de que los maestros y profesores den oportunidades de participación democrática a sus alumnos.

Waterman explica que el aula democrática diferenciada “es aquella en la que los docentes trabajan al lado de sus alumnos para escuchar sus puntos de vista y sus deseos en relación con el aprendizaje y para ayudarlos después a traducir esos puntos de vista y deseos en competencias, conocimientos y actitudes valiosos”. La idea de que los estudiantes tienen que aprender a tomar decisiones acerca de su educación está en el centro de la obra de Waterman. La idea de dar libertad a los estudiantes, sin crear desorden, es un reto al que deben enfrentarse todos los educadores.

La diferenciación, al menos en las experiencias que he tenido con dos claustros de institutos diferentes, suscita sospechas entre unos profesores a los que ya se exige demasiado. El concepto reclama más individualización de la que algunos profesores se sienten capaces de ofrecer, pero creo que lo que provoca este rechazo es una falta de entendimiento.

Hace varios años, uno de nuestros grupos de *comunidades de práctica* se centró en la enseñanza diferenciada y, de hecho, dio a nuestro profesorado una definición notablemente simplista. El portavoz del grupo indicó que, si conociéramos bien a los alumnos, y si dominásemos nuestros contenidos y nuestras estrategias, estaríamos en condiciones de diferenciar. En esencia, estas tres áreas de conocimiento: estudiantes, materias y estrategias, facilitarían un aprendizaje accesible y motivador para todos y cada uno de los alumnos.

Waterman sostiene que, cuando se añade el componente de la elección del estudiante, estamos en mejores condiciones para satisfacer las necesidades individuales. Todo esto se enlaza con la idea de que la elección y la voz conducen a la potenciación y crea un nivel más elevado de participación, de implicación y de oportunidades de aprovechamiento para el estudiante.

La mayor aceptación de los estudiantes y la creciente personalización que se crea hace que el reto inicial de la implementación de la diferenciación sea menos desalentador. Una vez en marcha, las rutinas de clase se hacen rápidamente más controlables porque el aprendiz colabora con el profesor y los estudiantes asumen una mayor responsabilidad con respecto al proceso.

Si procuramos trabajar con cada alumno de un modo personal, si podemos implicarlos profundamente en el proceso y si acaban desarrollando competencias de aprendizaje autónomo, estamos haciendo mejor nuestro trabajo.

Volviendo al texto de Keith Harvie antes comentado, tenemos que recordar que la magia está en cada alumno. Me parece que, con independencia de lo *dirigido por el profesor* que sea nuestro enfoque actual, podemos dar algunos pequeños pasos para avanzar hacia un formato más personalizado, dirigido por el estudiante.

=====

Recomiendo encarecidamente que reflexionemos y determinemos hasta qué punto estamos cerca de adoptar un enfoque más centrado en el alumno.

=====

Puede ser tan sencillo como hacer que los estudiantes ayuden en la elaboración de las reglas de la clase o tan complicado como hacer que los estudiantes planeen cómo van a ayudar a estructurar una unidad didáctica.

Cualquier paso que demos para involucrar con cuidado a los estudiantes en la planificación de su trabajo y sus experiencias de aprendizaje les proporciona la práctica que necesitan para convertirse en aprendices autónomos y entusiastas para toda la vida. Las sensaciones de potenciación que se generan cuando se da a los estudiantes cierta autonomía en el aula se convierten en realidad en un fuerte elemento motivador que permanece después.

Lo mejor de todo es que hay modelos que se pueden adaptar a su propia y específica situación. En cada escuela, hay un profesor que tiene un truco para crear actividades centradas en el estudiante. Si queremos examinar cómo puede ser la enseñanza cuando los estudiantes tiran del mismo extremo de la cuerda que el profesor, no es difícil encontrar ejemplos. Muchos colegas han aprendido a convencerse de que los estudiantes pueden tomar decisiones responsables y han adaptado en consecuencia su práctica.

En las páginas siguientes, he incluido algunos escenarios para presentar algunos ejemplos de cómo otros profesores han creado en sus clases ocasiones para que los estudiantes hagan oír su voz.

Planificación de un tema dirigido por los estudiantes

Waterman (2007) utiliza un procedimiento denominado: *Planificación de una unidad dirigida por los estudiantes* con el fin de motivar a los estudiantes, dándoles voz y posibilidades de elegir. En este procedimiento, los estudiantes votan los temas que va a estudiar toda la clase.

Después de que la clase escoja el tema, el estudiante que haya sugerido el tema ganador se responsabiliza de preparar un esquema sobre ese tema. A continuación, estudiantes y profesores trabajan juntos para determinar la mejor manera de abordarlo eficazmente y el profesor planea eva-

luaciones y actividades estimulantes y basadas en los estándares, que promuevan el aprendizaje de los estudiantes. Estos trabajan individualmente o en pequeños grupos para determinar un proyecto que muestre sus respuestas a una o más de las cuestiones esenciales suscitadas por el tema. El profesor completa lo necesario y los estudiantes finalizan una *propuesta de proyecto* que presentan al profesor en una reunión. Después, el grupo-clase determina unas *instrucciones consensuadas* que guiarán las evaluaciones del profesor y la retroinformación de los compañeros respecto a los proyectos de los estudiantes.

Por último, los estudiantes presentan sus proyectos y participan también en una o más actividades de evaluación finales planeadas por el profesor. La unidad, una vez terminada, es una hermosa combinación de actividades de aprendizaje dirigidas por el profesor y por los alumnos; muy atractivas, educativas y motivadoras.

Estas actividades promueven elevados niveles de aceptación de los estudiantes y, como puede suponerse, de rendimiento. Con este modelo, casi nadie suspende y es raro que los estudiantes perturben la clase.

Cooperación literaria

Un profesor de Lengua decidió compartir novelas con sus alumnos para dar respuesta a una iniciativa del centro dedicada a estimular la lectura diaria de los estudiantes. Comenzó acudiendo a la biblioteca y buscó un conjunto de novelas que fuese adecuado para el nivel y los intereses de sus alumnos. El profesor seleccionó varios libros y los colocó alineados en una estantería del aula. Pidió a los estudiantes que examinaran los libros, eligieran uno que suscitara su interés y prepararan después una charla para persuadir a sus compañeros de que votaran por su libro. Después de que los estudiantes realizaran sus charlas, la clase votó sobre las cuatro novelas que mayor interés provocaron. La novela más votada fue el libro que leyó la clase.

El resultado positivo de este proceso fue que todos los alumnos de la clase leyeron de buen grado el libro seleccionado.

Encuentros conjuntos de padres y profesores, dirigidos por los estudiantes

Hace ya mucho tiempo, el instituto en el que yo estaba decidió poner a prueba la idea de que los estudiantes dirigieran los encuentros de padres y profesores, frente al modelo tradicional de esta clase de reuniones. Mediante esta iniciativa, descubrimos que una de las mejores maneras de enriquecer estas reuniones es implicar a los estudiantes en el proceso. Se demostró que ésta era una forma muy buena de apartarse de la norma tradicional de los encuentros de padres y profesores que se celebran en el centro. En vez de que los profesores y los padres comentaran los progresos y el rendimiento de los alumnos, pedimos a estos que planearan y dirigieran la reunión.

La participación del alumno personaliza el proceso, contribuye a que el estudiante aprenda a defenderse y a exponer su forma de trabajar y de aprender. Si el enfoque que el alumno da a sus estudios presenta deficiencias, los profesores y los padres allí presentes pueden ayudar a idear soluciones. A la inversa, si hay motivos para celebrar el rendimiento, al estar presente el alumno, puede recibir los elogios inmediatamente.

La reunión, dirigida por el estudiante, promueve un mayor nivel de responsabilidad de éste, incluso en un formato muy básico. Cuando comenzamos estas reuniones, pedíamos simplemente a los alumnos que comentaran con sus padres en qué lugar se situaban en ese momento en el terreno académico, cuáles eran sus metas y cómo planeaban alcanzarlas. Estas sencillas previsiones abocaron a unos planes de reunión increíblemente complejos y sorprendentes; los estudiantes crearon unas buenas exposiciones y elaboraron unos portafolios impresionantes.

Este método de reuniones está ya muy extendido y se emplea en todos los niveles. Incluso los niños pequeños de la

escuela primaria pueden tener voz en las reuniones y es obvio que los estudiantes de bachillerato necesitan este tipo de experiencia cuando se preparan para las entrevistas en empresas y cuando, posteriormente, acceden a la universidad.

Ingeniosa evaluación a cargo de compañeros

Dar voz a los estudiantes en clase no requiere siempre de un elaborado plan creativo. Puede ser, y normalmente lo es, mucho menos complicado.

Recientemente, pude observar a los alumnos de una clase de bachillerato artístico que, como compañeros, hacían la crítica de las esculturas de alambre creadas por los demás estudiantes. De principio a fin, era evidente que, para los estudiantes implicados, este proyecto era a la vez una experiencia democrática.

Al principio del proceso, los estudiantes habían elaborado las expectativas, el cronograma y los epígrafes de la evaluación. Habían establecido los parámetros relativos a los materiales, el tamaño, los accesorios y el tema, y habían acordado que cada estudiante seleccionara un proyecto. Cada uno de ellos iba a crear una escultura que representara una actividad deportiva que le apasionara. La escultura tenía que adaptarse a unos requisitos de evaluación, generados por el interesado y por los compañeros, que eran muy claros, concisos y fáciles de aplicar y de entender.

Durante la observación, los estudiantes presentaban su escultura a sus compañeros, respondían a preguntas sobre su obra y escuchaban críticas de los miembros de la clase, tanto las más amables como las menos agradables. Es interesante señalar que el profesor estaba sentado al fondo del aula, sin hacer otra cosa que sonreír con orgullo ante la calidad del trabajo de sus alumnos y las perspicaces críticas que hacían de los trabajos. A veces, podemos decir que nos encontramos en una clase magnífica con solo ver quién hace la mayor parte del trabajo, el profesor o los estudiantes.

Una forma sencilla pero poderosa de motivar a los estudiantes es hacer que el trabajo sea de ellos y no del profesor.

Todos los trabajos que habían hecho los estudiantes eran brillantes, pero me asombró aún más hasta qué punto la clase se centraba en los estudiantes. Estos se estaban responsabilizando de los resultados de su aprendizaje y sus obras terminadas no defraudaban.

La Historia tiene voz en el aula

El último ejemplo encierra otra idea relativamente sencilla que desarrolló un profesor para promover la voz de los estudiantes en el aula. Se trataba de una clase de Historia y el proyecto implicaba que los estudiantes escribieran cartas a personas que habían dejado alguna huella en la historia. Al principio del proyecto, cada estudiante escribiría una carta a la persona que escogiera y le haría preguntas sobre aquellas acciones suyas que hubieran podido influir en la historia. Los destinatarios de las cartas iban desde presidentes y reyes hasta abuelos y soldados destinados en el extranjero.

Lo que hizo que este proyecto destacara de modo especial fue cómo siguió el profesor a cada alumna o alumno durante todo el proceso de selección de la persona a la que quisiera escribir, y cómo ayudó a cada estudiante a crear su propio banco de preguntas. Este profesor, que tenía muchos años de satisfactoria experiencia docente y que había dirigido esta tarea muchas veces, podía haberse limitado a hacer todo esto para los chicos, pero, sin embargo, les ayudó a crear y descubrir preguntas por sí mismos. Fue un momento maravilloso cuando un dignatario respondió a la pregunta de un chico de 14 años y aún mejor saber que el estudiante había creado la pregunta.

Al final del proyecto, cuando empezaron a llegar respuestas de personas famosas o relativamente desconocidas, el entusiasmo se desbordó por todo el instituto.

Waterman (2007) asegura: "Crear que este tipo de clase puede funcionar es la mitad de la batalla; la otra mitad es hacer que funcione". Esto implica una reflexión constante sobre la cuestión de si dejamos realmente que nuestros alumnos y alumnas experimenten sobre sus procesos de aprendizaje.

Si nos proponemos conscientemente convertirnos en profesores más democráticos y hacemos frente a los retos que plantea invariablemente el cambio, estaremos creando un futuro más prometedor para nuestros estudiantes. Estaremos preparándolos para los retos de la ciudadanía plena y comprometedora que les esperan en el mundo real.

DEMOCRACIA EN MARCHA

El proceso de potenciar a los estudiantes y ayudarlos a que se preparen para ser buenos ciudadanos no debería infundir el temor de que los estudiantes se apoderen del instituto o que de repente se conviertan en revolucionarios. Con frecuencia, oigo que los centros escolares y los educadores recelan de las ideas presentadas hasta aquí por miedo; sin embargo, según mi experiencia, yo he tenido que gastar mucha más energía convenciendo a los estudiantes de que realmente pueden utilizar su voz que tirando de las riendas de estudiantes que abusaran de su libertad.

El relato siguiente ilustra cómo se desarrolló maravillosamente el activismo estudiantil en la *Kennebunk High School* durante el invierno de 2007.

Tres chicas del último curso solicitaron una cita para verme y mi secretaria se la concertó para los quince últimos minutos de una jornada lectiva. Entraron en mi despacho puntualmente, a la hora fijada. Cuando les pregunté qué podía hacer por ellas, empezaron tímidamente diciendo que tenían un problema con la presentación del anillo de graduación², prevista para la semana siguiente. La conversación posterior reveló que estas alumnas habían descubierto que la empresa que comercializaba los anillos vendía “oro sucio”. Habían conseguido ciertas pruebas convincentes de que el oro que utilizaba la empresa en cuestión procedía de minas que no cumplían unas normas básicas de seguridad minera. La razón de que solicitaran una cita conmigo era que querían pregun-

³ En EE.UU. y en otros países, es habitual la entrega de un anillo al finalizar una etapa educativa, en el acto de la graduación. (N. del T.).

tarme qué podían hacer en esta terrible situación. Estaban pensando en boicotear la presentación con piquetes o montar una campaña para disuadir a sus compañeras y compañeros de que comprasen los anillos a esta empresa.

Esta fue una de las ocasiones en las que me consideré muy afortunado por tener entre los estudiantes la fama de creer que ellos debían tener voz. Estas tres chicas habían venido a verme para tratar una cuestión que les preocupaba profundamente y, más importante aún, venían a pedirme ideas y ayuda. Confiaban en que yo considerara importante su problema y no desestimara sus preocupaciones. Sin esa confianza y su disposición a mantener una conversación conmigo, esta historia habría tenido un final muy diferente del que veremos a continuación.

Durante nuestra reunión, pude empatizar con sus preocupaciones, validar la necesidad de actuar de inmediato y pedirles que trataran de dar oportunidad a la empresa de responder a sus preocupaciones antes de planear una acción de protesta. Convencidas de que yo estaba de su parte, accedieron a que me pusiese en contacto con el representante de la empresa y concertara una reunión.

Cuando llamé al representante, pidiéndole que viniera y se reuniera con unas estudiantes y conmigo, recibí una respuesta inmediata. Era obvio que esta persona se iba a tomar muy en serio las preguntas y preocupaciones de mis alumnas. El hombre ajustó su agenda y, al día siguiente, estaba en mi despacho dispuesto a reunirse con las tres chicas. Aunque había investigado la cuestión y trajo mucha información, empezó pidiendo a las chicas que explicaran sus preocupaciones. Estuvo muy bien que las escuchara antes de presentar la información que traía. Las estudiantes, a su vez, fueron muy amables y respetuosas. Aunque algo tímidas y violentas por la situación, expresaron categóricamente su desagrado por lo que habían descubierto acerca de la forma de adquirir esta empresa su oro.

El representante de la empresa, confirmó sus preocupaciones y les aseguró que había acudido a la cúpula de la cadena de mando de su empresa para averiguar más cosas acerca de todo ello.

Descubrió que su empresa figuraba entre el puñado de compañías potentes de joyería que aún no había firmado el acuerdo de reducir la compra de oro a proveedores que emplearan prácticas mineras no éticas. Explicó que su empresa estaba haciendo investigaciones y planificando con el objetivo final de subir al tren de la minería ética, pero que se trataba de una situación extremadamente compleja. Traía consigo una carta de uno de los directivos de la compañía que aseguraba a las chicas que la compañía no utilizaría ningún material procedente de minas “sucias”.

Las chicas parecían dispuestas a adoptar un compás de espera con respecto a las ventas de anillos al centro, confiando en que la compañía acabaría haciendo lo correcto.

Varias semanas después, recibimos una carta de la compañía que anunciaba que el trabajo estaba concluido y que ya no figurarían en la lista de empresas que utilizaban “oro sucio”. La carta agradecía también a las tres chicas que hubiesen suscitado esta cuestión pues creían que la situación se resolvió más rápidamente por haber manifestado directa y respetuosamente sus preocupaciones. Al final, nuestras tres estudiantes tuvieron la impresión de haber hecho una contribución importante a la industria de la minería del oro.

Yo tuve la sensación de que la buena disposición de las estudiantes para seguir adelante con esta cuestión estaba de alguna manera relacionada con nuestras iniciativas de dar voz a los estudiantes y que la empresa apreció el hecho de que nuestro centro llevara bien el asunto. En vez de ejercer sus derechos protestando y montando una escena, nuestras estudiantes gestionaron madura y respetuosamente el problema. No fue solo un buen ejemplo de democracia en acción, sino también de cómo estas estudiantes no abusaron de las libertades que se les dieron.

LAS ESCUELAS SON PARA LOS ALUMNOS

Mencioné antes que asistí, con una de mis estudiantes, a un congreso educativo que tuvo lugar en Washington. Durante nuestro viaje, Julie, una alumna de bachillerato de

17 años, me dio algunas ideas acerca de la importancia de los puntos que venimos tratando.

Julie era una alumna muy buena de nuestro instituto, situada entre los estudiantes más destacados de su curso. Yo apenas la conocía antes de nuestro largo trayecto. En realidad, lo único que sabía de Julie era que, el curso anterior, sus padres y ella habían considerado muy seriamente que la chica estudiara en otro centro educativo, en vez de en la *Kennebunk High School*.

Cuando nos presentaron lo primero que descubrí de Julie era que estaba absolutamente encantada con nuestro instituto y estaba convencida de que su decisión de asistir al instituto de su barrio había sido un acierto. Comentaba que cuatro de sus mejores amigas habían decidido ir a otro instituto y que, en su opinión, solo una parecía ir bien.

Sus otras amigas parecían descontentas con su elección. Ella, por su parte, estaba contentísima con todos sus profesores, con el currículo que había seguido y con el plan que había estado desarrollando para completar su experiencia del bachillerato. Todas las preguntas que le hacía sobre nuestro instituto y los retos a los que nos enfrentábamos obtenían una respuesta positiva. Cuando le pregunté sobre sus planes futuros, aprovechó la oportunidad para elogiar a sus profesores y las asignaturas que estaba cursando para prepararse en el campo de la medicina o de la educación.

Cuando llegamos al congreso y conoció a otros estudiantes de su misma edad de todo el país, demostró una alta comprensión de la participación y del civismo de los estudiantes, lo que puso de manifiesto que iba a un instituto en el que los estudiantes estaban íntimamente implicados en muchos aspectos de su experiencia académica. Julie podría ser el epítome de muchas ideas expuestas en este libro hasta ahora. Evidentemente, es un miembro activo en el proceso educativo y tiene la magia interior que destaca la última estrofa del texto "El mago" de Keith Harvie, antes comentado.

Cuando llegué a conocerla mejor, me quedó claro que era una mujer joven que quería hacer algo importante en su instituto y en su comunidad. Una mujer joven que se

preocupa por los demás, por sus estudios y su instituto. Incluso antes de que asistiera a este congreso, ya era una fuerte defensora de la voz de los estudiantes y del aprendizaje centrado en el alumno.

Me resultó profundamente gratificante que una estudiante de nuestro centro, a la que apenas conocía antes de nuestro viaje juntos, pudiera simbolizar tan claramente los resultados que creo que los centros escolares tienen que esforzarse por conseguir con cada estudiante. Con toda probabilidad, Julie es una alumna que tendría éxito en cualquier centro educativo, aunque asiste a uno que presta especial atención a la idea de crear una escuela para cada estudiante. Asiste a un instituto que está tratando de ayudarla a encontrar formas de destacar. Nos encontramos en una situación mutuamente beneficiosa. Nuestro instituto está con ella y ella está respondiendo magníficamente.

Resulta especialmente gratificante cuando oigo que los graduados aprueban lo que estamos haciendo. Recientemente, recibí una carta de un graduado que refuerza la importancia de todo lo que venimos subrayando. Ben se sintió obligado a escribirme una carta tras una experiencia que había tenido en una de sus clases en la universidad. Decía que su grupo había leído un trabajo sobre su generación que condujo a un diálogo sobre sus experiencias educativas en sus respectivos institutos. He aquí una parte de su carta:

La conversación que siguió en clase reveló algunos detalles asombrosos de la vida en los institutos de todo el país. Mis compañeros detallaron cómo funcionaban sus institutos. En algunos estaban básicamente presos, sometidos a una organización estricta y su educación carecía completamente de flexibilidad. Los institutos de mis compañeros eran dictaduras, en las que lo que decía el director era ley. Cuando comenté mi trayectoria en mi instituto, con un aprendizaje independiente, una organización flexible y una escuela para cada estudiante, mis compañeros y el profesor se quedaron atónitos. No podían creer la libertad que tenía para planificar y ejecutar mi propia educación.

Tras oír las historias de otros institutos del país, me considero muy afortunado. Sabía que teníamos un gran instituto, pero no hasta qué punto hasta hablar con otros de sus experiencias. Quiero agradecer, aplaudir y felicitarle a usted y al resto del profesorado y del personal por hacer de la *Kennebunk High School* una auténtica “escuela para cada estudiante”.

Parece que las palabras de Ben constituyen una magnífica conclusión para los dos capítulos iniciales de este libro. ¡Las escuelas deben ser para ellos, para los alumnos, y nosotros tenemos que darles oportunidad de que hagan oír su voz!

Cuestiones para el diálogo



1. ¿Cuándo descubrió por primera vez que debía escuchar la voz de sus alumnos? ¿Quién le animó para que la desarrollara? ¿Ha influido en su forma de trabajar con los jóvenes?
2. Dedique cuatro o cinco minutos a reflexionar y a escribir acerca de una experiencia de aprendizaje de la que se haya beneficiado. Examine qué puntos clave de los que hemos hablado en los dos primeros capítulos estaban presentes en esa experiencia.
3. Señale algunas formas de que las escuelas puedan hacer avanzar la comprensión de los estudiantes acerca de la relación que existe entre los derechos individuales y las responsabilidades comunitarias.
4. ¿Hasta qué punto puede tener más éxito, aumentando el rendimiento académico, gracias al enfoque de *una escuela para cada estudiante*? ¿Por qué?
5. ¿Por qué sería importante que la dirección de su centro escolar trabajara codo con codo con los profesores en el esfuerzo para dar más oportunidades al liderazgo estudiantil en la escuela? ¿Cuáles podrían ser algunas de esas oportunidades?

6. ¿Pueden convertirse las escuelas en laboratorios de democracia? ¿Cómo empezaría a promover la misión cívica de las escuelas, estudiante a estudiante y clase a clase? ¿Qué medios necesitaría?
7. ¿Qué prácticas actuales de la escuela habría que cambiar o eliminar para implementar el modelo de escuela que venimos describiendo? ¿Qué obstáculos habría si se implementaran estas acciones?

La relación interpersonal, lo más importante

“Si crees que lo tienes, lo tendrás”.

PROVERBIO LATINO

Me parece que la historia vital de cada cual está muy influida por las relaciones interpersonales. Ya seamos padre o madre, entrenador o entrenadora, mentor o mentora, profesor o profesora, todas las personas a las que conozco pueden nombrar a una persona que ha tenido un impacto espectacular en su vida. Su influencia puede ser constructiva o dañina. Pero este libro habla de esperanza y de posibilidades, por tanto vamos a centrarnos en las influencias positivas.

De inmediato, me vienen a la mente, por lo menos, seis personas clave que han influido enormemente en mi vida: mis padres, un entrenador de baloncesto del instituto, un profesor de Lengua del instituto, un profesor de universidad y un director escolar que tuve muy al principio de mi carrera docente. Si tenemos en cuenta que nuestros padres son nuestros primeros maestros, es muy revelador que todas esas personas sean educadoras.

Este capítulo examinará el aspecto interpersonal de la educación y las relaciones que los educadores establecen con sus alumnos. Hay que admitir que no mucho más puede decirse en cuanto a resultados de los estudiantes si los adultos que están en nuestras escuelas no pueden influir en los jóvenes de manera profundamente personal. Para hacerlos progresar, tenemos que “enganchar” a los estudiantes y ese gancho suele ser el vínculo emocional.

A lo largo de mi carrera, he defendido contra viento y marea que los educadores tienen que poner las necesidades e intereses de cada estudiante en el primer plano de su trabajo. Este principio fundamental se basa, ante todo, en tener una relación fuerte y estrecha con el estudiante. Lo más importante es el desarrollo de esa relación.

EDUCAR, UNA PROFESIÓN PERSUASIVA

Al presentar un seminario sobre el liderazgo, me recordaron el enorme alcance de la influencia de los educadores. Una mujer me contó una historia que subraya la importancia de los educadores en la vida de los estudiantes.

Inició la conversación diciendo que, aunque no sabía nada de mí, conocía muy bien el trabajo de mi esposa, Sharon. Comentó que su hija de 21 años le había encarecido que mencionara el hecho de que Sharon había sido su profesora de Educación Física de 3.º, más de doce años antes. Por aquel entonces, Sharon pedía a sus alumnos que crearan una rutina de ejercicio aeróbico con música dentro de su clase de Educación física. La mujer siguió diciendo que su hija trabaja, con éxito, como instructora de aeróbic, y deseaba transmitir su agradecimiento a su antigua profesora por inspirarla para dedicarse profesionalmente a ser instructora de aeróbic.

No dijo casi nada de mí, pero me facilitó una magnífica introducción para mi presentación. No tuve problema para insistir a los participantes en el congreso de que los maestros y profesores influyen realmente en las vidas de sus alumnos al facilitarles apoyo, estímulo y retos que fomentan el crecimiento y la creatividad.

Aunque se acepta sin dificultad que los docentes influyen en los objetivos educativos y profesionales, también influyen en gran medida en los valores, la ética, la personalidad y las habilidades interpersonales de sus alumnas y alumnos.

En la primavera pasada, algunos profesores de la *Kennebunk High School* recibieron una carta que ayuda a ilustrar

hasta qué punto los profesores influyen en sus estudiantes. La carta, de un hombre de cerca de 40 años, elogiaba a sus antiguos profesores por ayudarlo no solo en los aspectos académicos, sino también por contribuir a formarlo como un empleado trabajador y motivado.

Comenzaba mencionando a un profesor de Lengua que le suspendió un trabajo escrito, calificación que le obligó a afrontar sus mediocres competencias. Indicaba que ahora utiliza constantemente en su trabajo el lenguaje escrito y que su profesor tiene cierta responsabilidad en su éxito. Decía también que ese mismo profesor le indicó que, en vez de leer más novelas del oeste, podía pensar en la posibilidad de leer *El conde de Montecristo*. Afirmaba que ese estímulo cambió su vida.

El joven seguía elogiando también a su profesor de Ciencias. Recordaba que este profesor concreto hacía divertidas las Ciencias mientras las enseñaba. Aunque admitía que esos temas no tenían en su vida la importancia de la lectura y la escritura, indicaba que sí la tenía, sin duda, el pensar científica y matemáticamente sobre las cosas. Sostenía que sus experiencias de Ciencias del instituto le obligan a detenerse un momento, buscar pruebas y encontrar el camino más serio. Por último, agradecía a su antiguo profesor de Francés por haberle ayudado en muchas cosas. Parecía que este alumno hubiese recibido regalos muy diferentes de los tres profesores. Afirmaba que, a veces, lo que necesitaba era cierta dureza, mientras que otras, precisaba un trato suave. Un profesor le había hecho responsable y le había abierto nuevas posibilidades, otro supo ponerlo en su sitio y un tercero le hizo contemplar el mundo con mirada científica.

Tener conocimiento del éxito de su antiguo alumno supuso para estos profesores un recordatorio de la influencia positiva que puede ejercerse sobre la vida de un estudiante. Sin embargo, el hecho de que estos efectos positivos puedan alcanzar la profundidad y la duración que muestra esa carta, suscita la pregunta: ¿Por qué no puede extenderse esa influencia a todos los estudiantes? ¿No se enfrentan todos los estudiantes a cuestiones similares?

Esta carta inspiradora me recuerda una exitosa aventura que emprendí cuando tenía veinticuatro años y que hicieron posible las influencias de muchos de mis antiguos profesores.

Había conseguido un trabajo de profesor y entrenador en otra parte del estado y tenía que encontrar una vivienda adecuada para mi joven familia. Sin embargo, mi salario docente era tan bajo (¡es asombroso lo poco que ha cambiado esto en más de 30 años!) que no podía permitirme el lujo de comprar o alquilar una casa que fuese siquiera remotamente adecuada. Decidimos que la única manera de poder tener una casa era construirla nosotros. Es importante que los lectores sepan que mis destrezas y aptitudes para construir una casa eran mínimas. Por fortuna, en el transcurso de mis veinticuatro años, había recibido el don de la actitud voluntariosa de “hacer lo que se pueda” y la capacidad de ir hacia adelante a pesar del miedo al fracaso. Aunque gran parte del crédito por mi confianza y valor al asumir tales riesgos hay que otorgárselo a mi familia; los profesores y los entrenadores merecen también mi agradecimiento.

Los entrenadores me enseñaron que, con trabajo duro y empuje, podía hacer una aportación positiva a un equipo de baloncesto, mientras que los profesores me enseñaron que podía alcanzar más de lo que creía en un principio en numerosas disciplinas. Estas características se prolongan en mi vida personal y me han impulsado a niveles de éxito cada vez mayores.

Cuando reflexiono sobre esta experiencia crucial, es fácil ver que la decisión de construir una casa fue una aventura arriesgada emprendida en un momento difícil de mi vida. No solo sobreviví, sino que progresé haciendo preguntas, trabajando mediante prueba y error y centrándome en las posibilidades. Nuestras experiencias configuran quiénes somos y los profesores pueden desempeñar un gran papel no solo generando esas experiencias, sino también ayudándonos a navegar por ellas y, en último término, a triunfar sobre ellas.

Los educadores tienen que entender que su influencia en sus alumnos es más importante que las materias que

enseñen. Ayudar a nuestros estudiantes a confiar en sus capacidades únicas y en la promesa de hacer realidad sus sueños debe ser nuestra principal contribución.

Por desgracia, esta realidad queda a menudo enterrada entre los escombros de las imposiciones administrativas, de las puntuaciones de tests y de otros retos externos. Al enfatizar excesivamente estas áreas, corremos el grave riesgo de tener a chicos y chicas inteligentes que no pueden pensar con libertad y a estudiantes de destrezas limitadas incapaces de aspirar a mejores resultados.

Para que la educación pueda romper las ataduras de estas fuerzas externas, tiene que empezar por respetar lo más importante: el desarrollo de una relación afectuosa con cada estudiante. Esta relación puede hacer que todo sea posible. Debemos ser muy conscientes de la responsabilidad que nos confiere nuestra persuasiva profesión.

MANTENER CADA VELA ENCENDIDA

Del mismo modo que tenemos que acentuar y elevar el aspecto persuasivo de la enseñanza, debemos también evitar su antítesis: que los profesores se conviertan en una fuerza destructiva para los estudiantes. Con ciertas posturas, desde las descalificaciones desmoralizadoras y los tonos irrespetuosos, que un pequeño porcentaje de profesores utiliza con los estudiantes, hasta manifestar dudas acerca de la capacidad de un alumno, podemos crear, de manera no intencionada, un agujero negro para nuestros niños.

He asistido a congresos en los que Russ Quaglia ha hablado de nuestra responsabilidad como educadores y de que tenemos la obligación no negociable de creer en ellos para que, a su vez, ellos puedan tener aspiraciones más elevadas. Con frecuencia, he oído hablar a Todd Whitaker acerca de la importancia de que los profesores no griten, no discutan con los niños o no se muestren irrespetuosos con ellos. Tanto Quaglia como Whitaker creen, y yo estoy de acuerdo, que no es de recibo hacer estas cosas nueve veces de cada diez. Tenemos que actuar adecuadamente con los estudiantes diez veces de cada diez, es decir, siempre.

A pesar de lo poderosa que pueda ser la influencia positiva de un gran profesor sobre un estudiante, no podemos perder de vista la realidad de que un solo comentario negativo puede arruinar a un alumno.

A lo largo de mi carrera, me he encontrado con innumerables casos de adultos culpables de destruir a estudiantes, en vez de ayudarlos. Alguien dijo una vez que, para borrar un comentario dañino, hacen falta cien buenos. Decir a los estudiantes que no son buenos para la universidad o que no tienen las competencias necesarias para estudiar determinada asignatura son, por desgracia, comentarios habituales en nuestros centros escolares.

He visto a profesores que, inadvertidamente, contribuyen a aumentar la sensación de insuficiencia de un niño, incluso tratando de motivar, ineficazmente, al estudiante. He visto ingresar en el instituto a estudiantes convencidos de que carecían de destrezas y de valía.

Los centros que insisten sin cesar en la importancia de que los profesores hablen con sus alumnos y sobre ellos, van en la dirección correcta. Se recupera así un espíritu de posibilidad y de esperanza. Ni un solo estudiante merece menos.

Tenemos que reconocer la influencia que nuestras acciones pueden tener en el desarrollo de un niño. El siguiente escrito de Haim Ginott recoge muy bien este concepto:

He llegado a la terrorífica conclusión de que soy el elemento decisivo en el aula. Es mi enfoque personal lo que crea el clima. Es mi humor cotidiano lo que genera un determinado ambiente.

Como profesor, poseo el tremendo poder de hacer que la vida de un niño sea triste o alegre. Puedo ser herramienta de tortura o instrumento de inspiración. Puedo humillar o consentir, dañar o sanar.

En todas las situaciones, es mi respuesta la que decide si una crisis se intensificará o disminuirá y si un niño se humanizará o se deshumanizará.

Tenemos también la responsabilidad de evaluar con sinceridad el rendimiento de cada estudiante y no endulzar los hechos con el fin de inflar la autoestima del estudiante.

Como director de instituto, mis peores días son con frecuencia aquellos en que debemos clasificar a los estudiantes basándonos en el rendimiento académico. ¿Cómo comparar el reconocimiento gozoso de 20 estudiantes aceptados con la desolación experimentada por los 10 estudiantes no seleccionados? Unos sentimientos similares afloran en mí cuando miro la clasificación de la clase o la identificación de los estudiantes superdotados. Invertimos tanto en un sistema imperfecto de calificaciones y evaluación que debemos hallar formas de proteger a los estudiantes del daño que puedan causar estos programas bienintencionados.

En un congreso, oí decir a Douglas Reeves que la evaluación debería parecerse más a un reconocimiento médico que a una autopsia, y deberíamos seguir su consejo. Deberíamos utilizar juiciosamente el elogio y el reconocimiento, manteniendo una cuidadosa vigilancia con respecto a los daños potenciales que pudiéramos causar sin saberlo. La aplicación del principio del juramento hipocrático: "ante todo, no hacer daño", tiene perfecto sentido en nuestras interacciones con los estudiantes.

=====

El secreto reside en ser sinceros sin ser duros. Debemos hallar el equilibrio entre el reconocimiento y el elogio, por una parte, y la crítica constructiva, por otra, sin perder de vista que el aprendizaje y el crecimiento personal constituyen un proceso y una trayectoria.

=====

SIEMPRE ESTAMOS EMPEZANDO

Helen Keller dijo una vez que "ningún pesimista había descubierto nunca los secretos de las estrellas, navegado a una tierra no cartografiada ni abierto un nuevo cielo al espíritu humano". Cuando reflexiono sobre esa cita, recuerdo un letrero enorme que había sobre la puerta del gimnasio de mi colegio, puesto allí por el maestro de Educación Física

de una escuela primaria, que decía: “No puedo hacerlo todavía... pero trataré de hacerlo”. ¡Qué gran lema para que lo hagan suyo los estudiantes! Esas ocho palabras encierran una gran lección. Se presume que la escuela tiene que plantear retos; si fuesen fáciles, no habría beneficios duraderos.

Me encanta la idea de que los profesores excelentes hagan que el trabajo duro parezca fácil mientras llevan al límite, y más allá, el desarrollo de nuestros jóvenes.

Hay una historia que recuerdo sobre un padre que mantenía una actitud extraordinariamente positiva sobre la mayor parte de las cosas que realizaban sus dos hijos pequeños. Si su hijo de diez años se atascaba en un partido de fútbol de una liguita escolar, podía oírse gritar: “¡No te preocupes, hijo: acabas de empezar!”. Unos días después, en otro partido, su hijo metió un gol y, cuando recorrió el campo entre ovaciones y aplausos, se pudo oír a su padre gritando: “¡Bien hecho, hijo, acabas de empezar!”. El mismo grito entusiasta podía oírse cuando uno de sus hijos llevaba a casa una mala nota en un ejercicio de vocabulario: “¡Bueno, hijo: acabas de empezar!”.

Cuando sus hijos crecieron, este maravilloso padre cayó enfermo y murió, dejando sola a su esposa. A la madre le sentó muy mal la pérdida y entró en una larga y profunda depresión. Nada, ni siquiera el cariño de sus hijos, el ánimo de sus amigos, ni los consejos de psicólogos y directores espirituales pudieron liberarla de este oscuro lugar.

Cuando las cosas parecían irreversiblemente oscuras, tuvo la mujer un sueño en el que su marido le decía con gran amor y ternura: “¡Estarás bien, cariño. Recuerda: acabas de empezar!”. Este sueño le dio suficiente tranquilidad y optimismo para salir de su depresión y empezar a rehacer su vida.

Nuestros alumnos y alumnas necesitan que se les diga constantemente que acaban de empezar y que, si no pueden hacer algo todavía, con trabajo duro acabarán consiguiéndolo. Tenemos que creer en ellos y convertirnos en faros de esperanza en su éxito final. Mis experiencias, tanto en mi forma de responder cuando los profesores creían en

mí como en el modo de responder los estudiantes a mi fe en ellos, son prueba del éxito de la fórmula: con trabajo duro y el apoyo de los educadores, el éxito está asegurado.

Durante mi infancia, tuve la suerte de que había personas que creían en mí y tenía la sensación de que acabaría consiguiendo grandes cosas. Mientras yo luchaba, temiendo que no pudiera

hacer ciertas cosas, el hecho de que otras personas creyeran en mí me ayudó a superar mis temores personales. En este sentido, los educadores tienen la obligación de ser animadores de sus alumnos. Tienen que encontrar formas de crear la confianza de los estudiantes en sus capacidades y de guiarlos en momentos de tribulaciones y confusión. Los estudiantes responderán cuando conozcan a personas que los acojan con afecto y tengan fe en sus capacidades. Trabajarán para demostrar o cumplir lo que las personas crean que pueden hacer.

=====

Tiene todo el sentido del mundo esperar lo mejor de cada estudiante, pero también tiene todo el sentido recordarles que acababan de empezar.

=====

TRES REGALOS EN UNO

Una directora de Utah que se había jubilado poco tiempo antes me comentó durante el verano una idea que había oído que utilizaba un director de un centro vecino para elevar la moral del profesorado. Me impresionó tanto la idea que decidí ponerla en práctica inmediatamente con mis profesores. El resultado positivo de esta idea sencilla pero poderosa, hace que merezca ser mencionada aquí.

El primer día de clase, pedí a mis profesores que escribieran en una ficha el nombre y la dirección de una persona viva que hubiese tenido una influencia especial en su desarrollo personal, una persona que hubiese influido de alguna manera en que se convirtieran en quienes son hoy día, a sabiendas de que muchos mencionarían al padre o la madre, a un profesor

o entrenador. Les pedí que entregaran la ficha a mi ayudante. Después, pedí a mi secretaria que, durante las semanas siguientes, se asegurara de que todo el mundo facilitara la información solicitada. Nadie me preguntó por qué quería esa información, pero, si alguien lo hubiera hecho, le habría respondido de forma un tanto críptica: "Es una sorpresa inofensiva". Salvo mi secretaria, nadie más conocía mi plan. A primeros de diciembre, unas semanas antes de las vacaciones de navidad, escribí una carta a cada una de las personas que mis profesores habían mencionado en sus fichas.

He aquí el contenido de las ochenta cartas que escribí y envié por correo:

Estimado [Estimada]

Le envío esta carta de agradecimiento porque (tal profesor) mencionó a usted como una de las personas que tuvo una influencia positiva en su vida. Este profesor trabaja en la *Kennebunk High School* y aquí hace, a diario, una contribución similar a una serie de estudiantes. Como una forma de agradecer a este profesor su destacado trabajo, le agradezco el papel desempeñado por usted en su formación. Que pase unas fiestas navideñas llenas de amor, alegría y satisfacciones.

Atentamente,

Nelson Beaudoin

Director de la *Kennebunk High School*

Los resultados de este sencillo gesto fueron asombrosos. Recibí docenas de respuestas de los destinatarios, manifestando la emoción que les suscitó la carta. Algunos, especialmente los profesores, entrenadores y padres de nuestros profesores que fueron nombrados, no podían haber soñado un mejor regalo navideño.

Hacía tiempo que mis profesores habían olvidado las fichas que habían rellenado en agosto, por lo que quedaron increíblemente sorprendidos y encantados cuando empezaron a recibir llamadas telefónicas, correos electrónicos y tarjetas de elogio y agradecimiento de sus mentores por haberlos mencionado de manera tan positiva.

Esta sencilla idea, tuvo un efecto increíble entre mis profesoras y profesores. Más de un año después de haber enviado las cartas, yo seguí recibiendo comentarios llenos de contenido y agradecimiento de profesores y de destinatarios de cartas. He aquí algunas muestras de las tarjetas y notas que recibí:

Sr. Beaudoin:

Su carta del 5 de diciembre fue una completa y agradable sorpresa. Su instituto y su profesorado han sido bendecidos al tener en primera línea a Me divertí mucho dando clase a mis alumnos y he quedado muy satisfecho con los resultados. Me resulta difícil comprender por qué ahora las escuelas parecen sobrecargadas de requisitos impuestos desde el exterior que obstaculizan una enseñanza creativa y orientada a un fin concreto.

Con mis mejores deseos.

PROFESOR JUBILADO

Estimado Nelson Beaudoin:

Me ha hecho muy feliz su carta acerca de mi hija Me he preguntado a menudo si había alguien que se diera cuenta y agradeciera todo el tiempo y el esfuerzo que dedica a su trabajo. Ella es muy consciente y seria en su trabajo y estoy muy orgullosa de que sea una de mis hijas. Creo que la *Kennebunk High* tiene mucha suerte al contar con ella entre sus profesores y le agradezco mucho su carta.

Le deseo una maravillosa Navidad y un año nuevo muy feliz. Atentamente,

MADRE DE UNA PROFESORA

Estimado Nelson:

Gracias por su carta de agradecimiento. Todo buen padre y toda buena madre procuran influir positivamente en sus hijos, pero ver que eso se reconoce y se agradece es la auténtica recompensa. es, ciertamente, un tesoro en

mi corazón. Mis mejores deseos para usted y para su familia.
Atentamente,

PADRE DE UN PROFESOR

Nelson:

Quiero que sepas que la carta recibida por mi tía en Navidad fue extraordinaria. Le hizo muy feliz y la agradeció mucho. Muchas gracias,

PERSONAL DEL INSTITUTO

Estimado señor:

Gracias por su reciente carta con respecto a y mi influencia en su vida. Me alegra mucho que tenga muy presente y agradezca la positiva influencia de en las vidas de sus estudiantes. Cuando finalice su carrera docente, lo echarán, sin duda, mucho de menos y será muy recordado por todos los afortunados que hayan tenido contacto con él. Durante más de 40 años, ha sido para mí una auténtica joya. Atentamente,

AMIGO DE UN PROFESOR

Nelson:

Tengo que agradecerle la carta que enviaste a mi madre. Fue muy amable y significativa para ella. Creo que fue una forma muy buena de demostrarle agradecimiento por todo lo que ha hecho. Yo se lo he dicho muchas veces, pero el hecho de que venga de una persona ajena a la familia ha sido aun más significativo para ella. Gracias,

PROFESORA

Además de tarjetas y cartas, tuve muchas conversaciones positivas con miembros de la plantilla cuando nos inundaron las cartas de agradecimiento. Estas conversaciones me dieron muchas oportunidades de recordar a mi personal la

importancia del aspecto relacional de su trabajo y de destacarlo personalizándolo realmente para cada uno de ellos. Un profesor me dijo que su mentor estaba enfermo y pasaba los últimos años de su vida en una residencia. Cuando este profesor y entrenador jubilado de 93 años recibió su carta prorrumpió en lágrimas de alegría.

Solo esa historia reconfortante hizo que el proyecto completo mereciera la pena. Una cosa así implica tres dones: *se honra a la persona que recibe la tarjeta; se valora el trabajo de la persona de tu plantilla* a quien reconoce tu tarjeta, *y se honra la profesión docente*. Fue una forma muy buena de poner en primer plano el importantísimo aspecto relacional de la enseñanza.

Como educadores estamos llamados a orientar a los jóvenes, impulsar su formación o ser un modelo, es donde los docentes pueden encontrar su auténtico valor y donde la educación puede contar con el éxito continuado.

Para quienes se dedican a enseñar a los niños y jóvenes, establecer relaciones es uno de los aspectos más importantes de su trabajo. No hay nada que pueda reemplazar la influencia que los profesores tienen en la formación de sus alumnos, aunque no siempre se refleje en las puntuaciones de los exámenes. Aparece, en cambio, con el tiempo en forma de una vida plena y satisfactoria para quienes fueron alumnos.

La enseñanza de calidad depende de las interacciones personales, del modo en que los profesores influyen verdaderamente en sus estudiantes. Si creemos realmente que nuestros estudiantes tendrán éxito, ¡lo alcanzarán!

=====

Como educadores, nuestro auténtico valor no está en los contenidos que enseñamos, en los programas que organizamos, ni en las lecciones que impartimos. Nuestro valor duradero radica en las relaciones que forjamos.

=====

DEDICAR TIEMPO A CADA ESTUDIANTE

Hace años, tropecé por casualidad con una entrevista televisiva que hacían a Barbara Walters, primera mujer que

presentó un informativo en la televisión de Estados Unidos, y a su hija. La conversación se centró en la vida que Walters llevaba en cuanto celebridad y cómo afectaba esto su relación con su hija. En algún momento, bien Barbara o bien su hija mencionó que habían estado juntas en todos los acontecimientos importantes, como recitales, actos de graduación y cumpleaños, lo que había impuesto una planificación creativa con el fin de salvar la agenda profesional extremadamente ocupada de Barbara. Después, una de ellas matizó que, aunque hubieran estado juntas en todas las fechas importantes, eso no es lo que construye las relaciones.

Lo que enriquece significativamente las relaciones son los momentos sin importancia pasados juntas, los momentos tranquilos, como el de sentarse juntas en la playa o compartir un largo viaje en coche. Reconocieron que les habían faltado algunos momentos de ese tipo.

Ese pequeño matiz, que formaba parte de una entrevista mucho más larga, me caló hondo. Cuando examinamos la importancia de las relaciones como ayuda para alcanzar el éxito educativo, recordamos la idea de que algunos de los momentos sencillos, irrelevantes, son vitales para conseguir nuestros objetivos.

Tengo la sensación de que hay una fuerte correlación entre la cantidad de tiempo pasado juntos y la calidad de la relación que se forja.

El esfuerzo para crear una fuerte conexión entre el adulto y cada estudiante ha llevado a incluir programas de asesoramiento en muchas escuelas del país. Según mi experiencia, los programas de asesoramiento han tenido una importancia enorme para establecer unas conexiones fuertes entre los estudiantes y un adulto afectuoso. Sin embargo, el éxito de los programas de asesoramiento que implementé en cinco centros escolares diferentes no dependían tanto de un currículo elaborado o de una especial formación del personal como de una variable bastante sencilla: el tiempo.

Descubrí que dejar a un pequeño grupo de estudiantes con un adulto, a diario y durante un tiempo significativo (18-20 minutos), fortalece las relaciones. Los profesores y

las administraciones del país buscan formas de reforzar sus programas de asesoramiento y, sin embargo, obvian el ingrediente secreto que revelaba la entrevista con Walters: la magia del tiempo.

El tiempo no estructurado, el tiempo tranquilo, el tiempo muerto puede servir para entablar unos lazos fuertes entre los adultos y los estudiantes. El concepto de que el tiempo es un factor crítico para el establecimiento de vínculos entre estudiante y adulto quedó perfectamente destacado en una reciente experiencia que tuve acompañando a un grupo de chicos de 4.º, el último curso de educación secundaria (16 años).

Cuando estaba finalizando el curso escolar, un profesor, representante de nuestro Departamento de Orientación, vino a hablarme de la creación de un club de alumnos de 4.º curso en la *Kennebunk High School*. En el Departamento de Orientación trabajan con los estudiantes que les remiten por tener dificultades en el centro. El equipo investiga por qué estos alumnos tienen problemas académicos o sociales y trabaja para elaborar planes de acción para ayudarlos.

La idea de un grupo o club de alumnos de 4.º curso partió de la preocupación del Departamento por un grupo de estudiantes de 3.º curso de Educación Secundaria (15 años) que no parecían adaptarse bien a nuestro instituto. Sus calificaciones estaban por debajo de la media; daba la sensación de que no les gustaba el instituto y la mayor parte de los profesores tenían la impresión de que estos alumnos se enfrentaban a un siguiente curso muy difícil con la posibilidad de no terminar con éxito la Educación Secundaria. La idea de formar un grupo que se reuniera periódicamente con el director del instituto se inspiró en otra organización de nuestro centro que había alcanzado gran notoriedad, el grupo conocido como el "Club del Capitán".

El "Club del Capitán", una clase en realidad, estaba dirigido por nuestro jefe de estudios, el profesor Thomas Farrell. En él, veinticuatro de nuestros mejores estudiantes se reunían semanalmente con el profesor Farrell para aprender destrezas de liderazgo y de toma de decisiones. Para convertirse en miembro del grupo, se exigía a los estudiantes que firmaran

un contrato en el que se comprometían a no consumir drogas. Farrell, que tiene un largo e impresionante historial de trabajo en programas de educación sobre las drogas, había creado un programa muy popular en nuestro centro. Después de varios años, este programa adquirió tanta popularidad que se inició un segundo grupo para estudiantes más jóvenes.

El éxito de este modelo innovador llevó a nuestro Departamento de Orientación a estudiar la idea de que otros estudiantes, un grupo de alumnos de 4.º curso de Educación Secundaria, pudieran beneficiarse de un programa similar.

El profesor que preguntó inicialmente por la posibilidad de crear ese grupo señaló que estos estudiantes no estaban conectados con nuestro instituto en el sentido de *una escuela para cada estudiante*, previsto en nuestra misión. Defendió de forma convincente, y yo me mostré de acuerdo, la asunción del reto de crear un grupo especial para estos chicos. A decir verdad, no tenía ni idea de lo que haría con estos estudiantes, pero sí tenía claro mi objetivo de mejorar su conexión con nuestro instituto.

Empecé invitando a cada uno de los veinticuatro alumnos del grupo a tener un encuentro individual conmigo. Les pedí que se unieran a nuestro grupo basándome en las sencillas promesas resumidas en la lista siguiente. Su participación satisfactoria supondría el 25% de su nota. Ellos tenían que:

1. Asistir a una clase extra todos los miércoles.
2. Introducirme, solo ligeramente, en su mundo académico.
3. Completar un proyecto, como grupo, de 30 horas de servicios a la comunidad.
4. Permitir mi ayuda, académica y personal, poniendo a su disposición recursos a los que yo tuviera acceso como director.
5. Participar en una actividad final divertida.

De los veinticuatro estudiantes entrevistados, catorce se inscribieron en el grupo y trece se mantuvieron activos durante todo el 4.º curso de educación secundaria. El programa fue un éxito rotundo, basándonos en el hecho de que diez de los chicos mejoraron espectacularmente su nivel académico, mientras que dos se mantuvieron en el mismo, y solo uno no llegó a rendir igual o mejor que en el curso anterior.

Sin embargo, las razones del éxito de este programa tuvieron poco que ver con mi trabajo. En realidad, la mayoría de los miércoles, cuando me preparaba para salir de casa a trabajar, tenía que soportar la frustración de que (una vez más) no había planeado nada para mi grupo. De las treinta clases, aproximadamente, que tuvimos, solo la mitad, más o menos, contó con actividades significativas planeadas. El resto de las actividades del grupo durante el curso fueron poco estructuradas, consistiendo a menudo en conversar informalmente o en jugar a juegos de mesa.

Cuando tratamos de descubrir por qué tuvo éxito este grupo a pesar de mis evidentes faltas de planificación y organización coherentes, llegamos a una única conclusión: yo les había hecho a estos estudiantes el regalo de mi tiempo. Tuvieron más éxito por la sencilla razón de que alguien había pasado un tiempo de calidad con ellos. A los estudiantes no parecía importarles que las actividades no estuviesen muy preparadas ni que fuesen especialmente interesantes; respondían simplemente porque una persona estaba dispuesta a pasar el tiempo con ellos. Muchos de los padres de estos estudiantes manifestaron que estos alumnos esperaban con impaciencia nuestras horas de reunión. Algunos de los contactos más importantes con ellos tuvieron lugar durante los tiempos muertos y no en las actividades muy organizadas.

Cuando trabajamos para establecer relaciones en nuestros centros escolares, tenemos que recordar la idea que descubrí cuando escuché la entrevista con "las Walters", la importancia de los momentos informales. A menudo, cuando tratamos de establecer relaciones con nuestros alumnos y alumnas, son más útiles las actividades no estructuradas.

=====

Las relaciones no se desarrollan mejor cuando están completamente orquestadas, sino cuando hay suficiente tiempo para que las personas interactúen significativamente.

=====

LO QUE ESTÁ MÁS ALLÁ DEL CURRÍCULUM

Aunque este apartado cabría con facilidad en otros capítulos, he optado por incluirlo aquí porque los educadores

tienen que saber y entender que una parte importante de lo que las escuelas hacen por los estudiantes tiene poco que ver con los contenidos que imparten. Hay otra cara de la educación que comparte el primer plano con la gran literatura, las fórmulas matemáticas y la filosofía. Hay un aspecto de la educación que motiva a los estudiantes a ir a la escuela, que atrae sus corazones y mentes y destila lecciones importantes que transferir al terreno académico.

Esta otra cara de la educación abarca todo lo que ocurre en la escuela fuera del aula y muchas de las cosas ordinarias que suceden en clase. Confeccionar una relación de todas las posibilidades que pueden incluirse en esa otra cara de la educación sería una larga y dura prueba; permítame, en cambio, presentar una pequeña muestra.

En ocasiones, en una escuela primaria, todo el profesorado participa en un programa conocido como "Alrededor del mundo" y adopta y honra un país integrándolo en el currículo. Muchos centros de secundaria y bachillerato ofrecen programas deportivos, clubes académicos y programas cocurriculares de teatro, música y, otros, de arte.

Los centros escolares acogen también acontecimientos especiales, como danzas, carnavales, ferias de la ciencia, semanas culturales y desfiles de principio de curso. En las aulas de todos los cursos, los docentes se esfuerzan para dar oportunidades de que acudan oradores invitados, se hagan excursiones, se realicen representaciones históricas o se desarrollen proyectos basados en temas diversos. Sin perder de vista que esto no es más que una muestra de la enorme lista de posibilidades que hay en los centros escolares de implicar a los estudiantes de formas muy diversas, permítaseme examinar por qué es tan importante tener esto en cuenta, de modo que los profesores le presten atención.

Quizá, la principal razón para prestar atención a estos acontecimientos y oportunidades especiales para los estudiantes, sea el reconocimiento de que tienen la capacidad mágica de asegurar vínculos de compromiso, interés y participación en la escuela y en su vida, fuera de los muros de ella. Los estudiantes se preocupan mucho por sus progra-

mas deportivos o por su participación en un musical y, para muchos de ellos, se convierte en un elemento clave de su identidad en el centro. Los estudiantes establecen fuertes vínculos con sus tutores, entrenadores, y profesores que se convierten en instrumentos para ayudarles a centrarse en los objetivos y el éxito académico, así como la pasión, los dones y los sueños edificantes.

Los profesores y los directivos del centro educativo tienen que reconocer la fuerza de estos programas y aceptar su importancia para el cumplimiento de la misión del mismo.

Si usted, como profesor, quiere conectar con un joven que parezca un poco reacio a terminar su tarea de matemáticas, asista a su partido de baloncesto y, en la clase siguiente, entable con él una conversación sobre aquel partido. Si quiere ver un grupo de estudiantes comprometidos con un proyecto, procure asistir a una reunión de la comisión de teatro del instituto o asista al musical del centro.

Todos estos son ejemplos de la fuerza que los acontecimientos especiales tienen en el sistema educativo. He creído siempre en el consejo que dice que, si no puedes vencerlos, únete a ellos. En consecuencia, mi trabajo en la educación me ha llevado a una profunda implicación en la otra cara de la enseñanza, la cara personal.

He sido organizador de acontecimientos, partidario de programas de fuerte actividad de los estudiantes y estoy convencido de la importancia de dar una amplia variedad de oportunidades para nuestros alumnos y alumnas. Me percaté muy pronto de que estos acontecimientos significan mucho para mis estudiantes. Siempre que podamos conseguir que un estudiante se comprometa a algo con un propósito firme, estamos dando al estudiante una visión de las conductas y actitudes que llevan al éxito.

Un estudiante que aprende lo que supone comprometerse a un régimen de entrenamiento con una finalidad está un paso más cerca de entender lo que supone alcanzar el éxito en clase.

Por desgracia, algunas de estas ricas experiencias de aprendizaje que deberían ponerse a disposición de todos

los estudiantes están perdiendo terreno ante las presiones para obtener altas calificaciones. Por ejemplo, existen tensiones entre maximizar el tiempo de enseñanza para elevar las puntuaciones en los exámenes y permitir a los estudiantes que disfruten del entusiasmo de la comunidad en las fiestas del instituto.

Los problemas económicos ponen en peligro los programas extracurriculares de artes interpretativas y de deportes. Los profesores de Ciencias aprovechan el entusiasmo estudiantil para procurar el auténtico aprendizaje que se produce en las ferias de la ciencia con la esperanza de elevar las puntuaciones de los estudiantes en las pruebas estandarizadas oficiales. Incluso se están abandonando los programas de ayuda a los estudiantes en áreas como el acoso, en beneficio de una mayor seguridad. Los educadores deben ser decididos defensores de estos programas extracurriculares.

Siempre he tenido la sensación de que los carnavales, las semanas culturales del instituto, las excursiones y otras actividades semejantes son esenciales para los centros escolares. Con cuidado y una planificación atenta, pueden

===== coexistir con la programación académica y contribuir al ambiente de aprendizaje.

Como profesores, debemos hallar formas de implicar a nuestros estudiantes, de manera que su aprendizaje no se reduzca a estudiar y acudir a clase. Podemos entusiasmar a nuestros estudiantes, sea mediante excursiones o con actividades fuera del horario escolar.

=====

¿Qué contribución especial puede hacer usted fuera de su trabajo en el aula? ¿Puede ser ese profesor o esa profesora que asiste a todos los eventos deportivos y saca fotos de los estudiantes y prepara una presentación para el último día del curso? ¿Puede usted ser ese profesor o esa profesora que ayuda voluntariamente a la clase de 2.º a organizar una fiesta del paso al siguiente curso?

Quizá pueda ser ese profesor o esa profesora que ayude a los alumnos a organizar el día de la solidaridad. Qui-

zá se adapte más a sus destrezas e intereses dirigir un cineforum. Quizá pueda ser el profesor o profesora de música que tome la decisión de trabajar con maestros y alumnos para formar un coro.

Todas estas actividades más allá del currículum ofrecen muchas oportunidades ricas para elevar la participación y el compromiso a nuevas cotas, tanto de profesores como de estudiantes. No sé cómo podríamos crear una escuela que valore a cada estudiante sin emprender actividades que se desarrollen fuera de las aulas y del currículum. Las escuelas del mañana tendrán necesidad de estos eventos, programas y actividades especiales para atraer los corazones y las mentes de los estudiantes.

Si creemos realmente que el establecimiento de relaciones con los estudiantes es un componente esencial de la enseñanza con mayúscula, comprometeremos nuestro tiempo, nuestros talentos y nuestros recursos para buscar e impulsar diversas oportunidades más allá de las clases.

Cuestiones para el diálogo



1. Piense en las personas que hayan influido en su educación y formación. ¿Qué hicieron esas personas por usted? ¿Su influencia se percibe en su trabajo con los estudiantes?
2. Indique algunas formas en que las escuelas puedan trasladar a la práctica el concepto de promover unas relaciones sólidas entre adultos y estudiantes.
3. Haga una lista de las formas en las que su escuela promueve una comunicación positiva con los estudiantes y con sus familias.
4. ¿Cómo puede un jefe de estudios o un director supervisar y recompensar a los profesores y profesoras que se relacionen con los estudiantes a nivel personal? ¿Mejoraría esto las experiencias de los estudiantes?

5. Comente algunas formas en que los educadores puedan ayudar a los estudiantes a asumir las realidades, a veces duras, sin dañar su esperanza y su entusiasmo.
6. ¿Qué ideas podemos tomar de los programas extracurriculares que fortalezcan nuestras relaciones con los estudiantes en clase?

Enseñar y aprender

*“Me he dado cuenta de que
la grandeza es en gran medida
una cuestión de elección consciente y de disciplina”.*

JIM COLLINS

No puedo sino manifestar mi admiración hacia quienes optan por dedicarse a la enseñanza. Hay miles y miles de educadores que promueven sin descanso los principios que comentaremos aquí y que, sin culpa suya, no llegan a ver cumplidas sus expectativas a causa de los obstáculos estructurales que sufre la enseñanza. Estos profesores y profesoras están padeciendo unas administraciones que no funcionan bien, unas estructuras socioeconómicas injustas, las presiones de los exámenes, la falta de recursos adecuados y la ausencia de una formación profesional continua de calidad. A pesar de estos lastres impuestos, muchos profesores y profesoras inspiran a los estudiantes que tienen encomendados, les exigen, creen en ellos y les enseñan.

Solo puedo esperar que este libro confirme el compromiso y la pasión por la educación y por los estudiantes que comparten la mayoría de los docentes. Si cada profesor que lo lea, con independencia de los obstáculos a los que se enfrente, ve en él alguna validación de su trabajo, podemos pronosticar lo mejor. Comienzo con esta esperanza este capítulo sobre las expectativas de la enseñanza y el aprendizaje.

Quizá no seamos capaces de cambiar las estructuras a las que nos enfrentamos, pero, sin duda, podemos reforzar nuestro trabajo desde el interior de nuestra profesión.

Al final, los profesores lo superan todo. La idea de que las escuelas no pueden mejorar si no tienen a grandes profesores en las aulas será fundamental en los apartados que siguen. No podremos tener una escuela para cada estudiante sin apoyar a profesores excelentes en nuestras aulas.

A menudo, se trata de vender la idea de que la educación de calidad está al alcance y es responsabilidad de la profesión docente, una profesión a la que se reconoce que desempeña un papel vital en la sociedad y, sin embargo, es una profesión que está mal pagada, infravalorada, subdesarrollada e infrautilizada. Se ha dicho y se ha escrito mucho acerca de lo que no está bien en la enseñanza: la naturaleza y las responsabilidades abrumadoras del trabajo; los sindicatos que, a veces, protegen la mediocridad; y la falta de apoyo que los profesores reciben de sus comunidades, por nombrar solo algunas cosas.

Yo sostengo que, si dedicáramos más tiempo a examinar lo que está bien en la enseñanza, podríamos empezar a centrarnos más claramente en las razones por las que estamos aquí y en cuál es la mejor manera de alcanzar el éxito en el trabajo que hemos escogido.

En este capítulo, examinaremos la enseñanza y el aprendizaje desde diversos ángulos con el objetivo de crear una escuela para cada estudiante. En el centro de esta conversación radican las expectativas fundamentales. ¿Qué deben esperar los profesores de sí mismos y de sus estudiantes?

=====

Tener altas expectativas no significa trabajar más. Se trata de hacer que el trabajo resulte más satisfactorio y significativo.

=====

Quiero dejar muy claro que no hay que confundir las expectativas con los resultados. Los resultados son las tasas de graduación, las puntuaciones en los exámenes, etc.; las expectativas tienen más que ver con la tarea que con la producción. Tienen más que ver con la calidad que con la cantidad.

Varios epígrafes de este capítulo están dedicados a examinar cómo la reflexión y el deseo de mejorar continuamente deben estar en el centro de nuestro trabajo como educadores. Prestaremos atención a la formación profesional continua y a la colaboración como formas de fortalecer la enseñanza y mejorar los resultados del aprendizaje de nuestros estudiantes. Otros examinarán las cualidades específicas que conducen a una enseñanza satisfactoria y a las destrezas que pueden usarse para mejorar las prácticas de clase y situar a los estudiantes en el centro de la educación.

En nuestros mejores días, podemos aceptar plenamente la importancia de nuestra profesión. En nuestros peores días, incluso nuestra misma supervivencia como profesores puede cuestionarse. Ciertamente, la profesión docente es mucho más de lo que se incluye en este libro, pero, sin examinar las actitudes, las convicciones, las responsabilidades y las expectativas de las que nos ocupamos aquí, el conseguir una escuela para cada estudiante sería prácticamente imposible.

=====

Los profesores constituyen el núcleo central de la educación y, sin un núcleo fuerte, no podemos llevar a término la grandeza que merece cada uno de nuestros estudiantes.

=====

APRENDIZAJE REFLEXIVO

Comenzaba mi primer año como director de la *Kennebunk High School*. En mi anterior centro, había participado en la obtención de la subvención de un plan de mejora escolar y esperaba contribuir a que mi nuevo instituto cumpliera las condiciones para conseguir una ayuda similar, aunque la *Kennebunk* no lo había conseguido antes, en dos ocasiones anteriores en las que había tratado de lograrlo.

Por entonces, empleaba tres horas diarias en ir de mi casa al instituto y del instituto a mi casa y había empezado a escuchar libros grabados para romper la monotonía del viaje en coche. Uno de los libros que escuché era: *La danza del cambio*, de Peter Senge. Mientras escuchaba la obra de

Senge, encontré una idea que serviría de fundamento para solicitar apoyo económico a nuestro instituto y, en consecuencia, como factor importante de la mejora del mismo.

La idea tenía que ver con la transformación de nuestro centro en una comunidad de aprendizaje. Aunque pareciera obvio que los centros escolares deberían ser comunidades de aprendizaje, no estábamos tan seguros de que, hasta ese momento, fuera así. ¿Podía aplicarse realmente a las escuelas la idea de Senge, de impulsar una mejora organizativa para crear una comunidad de aprendizaje? La idea de convertirnos en una comunidad de aprendizaje estaría en el centro de nuestra solicitud de ayuda económica. Quienes leyeron la instancia debieron de pensar que nuestra idea tenía interés, porque recibimos la ayuda y nos dieron la oportunidad de poner a prueba nuestro atrevimiento.

El concepto de *aprendizaje reflexivo*, utilizando la reflexión activa para retener nuevo material y aumentar el aprendizaje, era central en nuestro plan y recientemente se ha convertido en tema recurrente en la obra de muchos estudiosos educativos, como Rick y Becky Dufour y Michael Fullen. Estos estudiosos, y otros muchos, reconocen que el desarrollo de las comunidades profesionales de aprendizaje debe estar en la pantalla del radar de cada centro. Fullen (2006) destaca la idea de los componentes fundamentales de la “Triple P”:

- Personalización.
- Precisión.
- Aprendizaje Profesional.

Los tres son elementos clave de una escuela satisfactoria y señala que “no se pueden tener personalización ni precisión sin el aprendizaje diario de los profesores”.

¿Cómo se puede crear un centro escolar y los profesores unos objetivos de mejora, y cómo pueden los centros atraer a los padres y a la comunidad para que participen en ese proceso? Todos los interesados tienen que formar parte de este proceso reflexivo, en especial los estudiantes. Una reflexión seria puede garantizar que no nos asuste discutir

las cuestiones difíciles. La reflexión tiende a exponer los puntos ciegos de las autoevaluaciones de nuestro trabajo y deja espacio para que se produzca la mejora.

La recepción de retroinformación de estudiantes y de padres es un medio avalado por el tiempo y eficaz para poner a prueba nuestros supuestos acerca de la calidad de nuestro trabajo.

Preguntar a los estudiantes si las tareas para casa son razonables por su extensión y relevancia, y si han contribuido a su aprendizaje facilita información importante al profesor.

=====

Tener el valor de hacer preguntas y utilizar la información para mejorar nuestras prácticas docentes es un ejemplo de aprendizaje reflexivo.

=====

Otra forma de conseguir retroinformación valiosa sobre nuestro ejercicio docente es participar en revisiones u observaciones a cargo de compañeros. Hacer que algunos compañeros asistan a nuestras clases y nosotros a las suyas constituye un medio de recibir comentarios e ideas acerca de las prácticas docentes. Un par extra de ojos amistosos puede tener un impacto plenamente positivo en nuestro trabajo.

La reflexión sobre la práctica, no obstante, no requiere encuestas constantes ni un número interminable de procesos de observación que consumen mucho tiempo. Lo único que hace falta realmente es la idea de que cada día, con cada lección, nos propongamos mejorar la jornada o la clase anterior. Una fórmula muy buena es la de los profesores que llevan un diario de clase en el que escriben comentarios al margen sobre sus planes de clase después de implementarlos, para recordar posibles formas de mejorar lo que han hecho.

Pensemos en los beneficios que aporta el aprendizaje reflexivo a la persona que lo practica. ¿No sería estimulante saber que no nos conformamos con ser profesores corrientes, sino que estamos ampliando nuestros horizontes? Muy afortunados serían los estudiantes cuyos profesores trabajaran para ser cada vez mejores. ¿Qué clase de modelo de

crecimiento y de éxito crearía esto para nuestros estudiantes en relación con sus conductas?

TRES OBJETIVOS PARA LA MEJORA ESCOLAR

El plan de mejora escolar que iniciamos en nuestro instituto tenía tres objetivos principales. *Primer objetivo*, queríamos *ser reflexivos* con respecto a la enseñanza y el aprendizaje, un objetivo que nos obligaría a formar Comunidades de Práctica (CdP). Estos grupos de diálogo profesional estaban encargados de examinar las prácticas de clase para hallar modos de atraer y motivar a nuestros estudiantes. Un centro de atención importante de nuestro deseo de ayudarles era la convicción de que nuestros estudiantes no estaban muy comprometidos con su aprendizaje. Queríamos que nuestro profesorado examinara si esta preocupación podía mejorarse con la colaboración de los profesores. La formación y evolución de estos grupos, las Comunidades de Práctica, la examinaremos más adelante con más detalle.

El *segundo objetivo* nos exigía encontrar formas de *personalizar nuestros programas* para satisfacer mejor las necesidades de cada estudiante. Comprendíamos que las puntuaciones obtenidas en los exámenes eran importantes, pero también sabíamos que, a falta de un enfoque personalizado, sería difícil obtener o mantener puntuaciones más altas.

Nuestro *tercer objetivo* estaba íntimamente relacionado con los dos primeros. Queríamos tratar de *dar más voz a los estudiantes* de nuestro instituto con el fin de reforzar la participación, el civismo y el liderazgo de los estudiantes. Con el tiempo, esto condujo a otras muchas iniciativas, como instituir congresos dirigidos por los estudiantes o revitalizar nuestro periódico escolar.

El hecho es que los tres objetivos se combinaron muy bien y no provocaron tensiones. Resumimos nuestras intenciones en un folleto que titulamos así: "Personalizando nuestro enfoque de cara a los estudiantes, dándoles voz

y mejorando las prácticas de clase, creemos que podemos reformar nuestro instituto”.

Estos tres objetivos concuerdan también con los tres criterios para crear buenas escuelas que mencionamos en la introducción de este libro: relaciones afectuosas, expectativas elevadas y oportunidades de participar y contribuir.

Sin embargo, el alcance de nuestro trabajo era considerablemente más complejo que esto y el intento de consecución de esos objetivos nos llevó a áreas de actuación más amplias. Las prácticas organizativas se adaptaron y ajustaron para maximizar nuestra atención a cada estudiante. Nuestro programa de asesoramiento adoptó un significado diferente, se iniciaron las conferencias dirigidas por estudiantes y se modificaron las normas directamente relacionadas con nuestro ciclo de estudios. La formación profesional continua tomó un giro diferente cuando empezaron a funcionar nuestros grupos de CdP.

El plan requería una reforma desde el interior hacia el exterior. En vez de traer a consultores externos o replicar otros programas, desafiamos a nuestro profesorado a que aprovechara su propia pericia para mejorar nuestro instituto. Durante los tres años del plan, hicimos buenos progresos en todas las áreas. Nuestro instituto implementó muchos cambios durante este tiempo. Algunos de los cambios, como el de “Los Viernes informales”, en los que los profesores podían llevar pantalones vaqueros si donaban 1 dólar para el fondo de becas, eran sencillos y fáciles de realizar.

Otros cambios, como abrir las puertas a todos y cada uno de los estudiantes para estudiar asignaturas de alto nivel o cambiar las tradiciones de la graduación, eran más problemáticos. Todos los cambios, grandes y pequeños, dependían de los objetivos declarados de nuestro plan.

Siempre que nos enfrentábamos a una decisión o a la posibilidad de cambios, se planteaba la cuestión de si ésta contribuiría o no a hacer avanzar nuestros esfuerzos de personalización y de participación de los estudiantes.

Los datos que recogimos para medir el progreso demostraron con el tiempo una mejora espectacular cada año. Por ejemplo, a lo largo de un periodo de cinco años de implementación, observamos, que nuestros graduados lograban matrícula de honor, en un porcentaje más alto.

Nuestro objetivo de mejorar las prácticas de clase, personalizar los programas y dar voz a los estudiantes aumentó claramente el número de estudiantes que se preocupaban por su éxito académico. Además del notable incremento del número de estudiantes que obtenían matrícula de honor, los datos de las encuestas a los estudiantes que se graduaban demostraron de forma concluyente que el número de alumnos y alumnas con opiniones más positivas con respecto al instituto había crecido, alcanzando un impresionante 92% dos años después.

Cuando preguntábamos si el instituto fomentaba o no el entusiasmo de nuestros estudiantes por el aprendizaje, solo un 26% respondió afirmativamente a la pregunta el primer año. El entusiasmo estudiantil por el aprendizaje era un área considerada directamente como objetivo en nuestra propuesta para la consecución del plan. Planteamos la hipótesis de que aumentando la personalización, reflexionando sobre las prácticas docentes e incrementando la voz de los estudiantes, aumentarían también las respuestas positivas a la pregunta sobre el entusiasmo de los estudiantes.

Sorprendentemente, la respuesta se incrementó más del doble durante los 5 años y después, el porcentaje casi se triplicó.

La idea de convertirnos en una comunidad de aprendizaje, que habíamos tomado en parte de Peter Senge, había funcionado en nuestro instituto. No solo habíamos influido espectacularmente en el clima de nuestra organización, sino que también lo habíamos hecho en los resultados de los estudiantes. Nuestros esfuerzos lograron un mayor rendimiento de los estudiantes y, además, llevaron a otros cambios positivos en nuestra organización. Uno de los más impresionantes fue nuestro enfoque de la formación profesional continua, que comentaré más adelante.

Si las escuelas quieren apoyar y formar en serio al profesorado para la personalización de la enseñanza y la diferenciación, deben encontrar formas de facilitarles un tiempo y unos recursos que son absolutamente necesarios.

COMUNIDADES DE PRÁCTICA (CdP)

Es difícil recordar cómo era la vida en la *Kennebunk High School* antes de que iniciáramos los grupos de aprendizaje profesional, y esto no por algún defecto de la memoria, sino porque resulta doloroso recordar hasta qué punto eran infructuosos nuestros continuos esfuerzos para crear una formación profesional continua de calidad. Sospecho que mis esfuerzos frustrados y los de mi profesorado reflejaban lo que ocurría en otros muchos centros escolares. De vez en cuando, planeábamos e implementábamos un programa que fuera satisfactorio para nuestras necesidades e influyera en nuestro centro de forma positiva, pero lo más frecuente es que nuestros seminarios no llegaran a cumplir nuestras expectativas. Raramente veíamos satisfechas las necesidades de una mayoría significativa de participantes y raramente éramos capaces de implementar ninguna propuesta de un seminario al siguiente. Daba la sensación de que cada programa era un asunto aislado y sus efectos duraban poco. Por fortuna, todo esto cambió con nuestros grupos de diálogo profesional.

Hoy día, podemos encontrar muchas fuentes de apoyo a disposición de las escuelas interesadas en crear grupos de diálogo profesional y, de entre ellas, el trabajo de *Dufours* es el más conocido. Sin embargo, nosotros queríamos realizar el cambio desde dentro y nos negamos conscientemente a depender de un modelo externo. Conocíamos los protocolos de los *Critical Friends Groups* (Grupos de Amigos Críticos) e incluso contratamos a un consultor durante media jornada para que nos diese una visión general. Sin embargo, nos decidimos a iniciar nuestras Comunidades de Práctica rápidamente.

Estábamos convencidos también de que, si nos centrábamos demasiado en los procedimientos, al menos en las pri-

meras etapas, entorpeceríamos el cumplimiento de nuestro objetivo de conseguir que los profesores hablaran sobre su tarea. Teníamos una ayuda económica que comenzaba en agosto y queríamos implementar los grupos al principio del curso escolar (septiembre). La ayuda fue el impulso inicial para que nuestro profesorado comenzara este trabajo.

Nacimiento de las CdP

Nuestro plan original requería que varios equipos de ocho profesores dedicaran diecinueve horas del curso a hablar sobre la enseñanza y el aprendizaje. Establecimos este tiempo de reunión como meta y prometimos que sacaríamos, al menos, la mitad de ese tiempo de las horas de seminario vigentes. Los profesores tenían que responsabilizarse de sacar el resto del tiempo de su propio horario. La decisión de que cada equipo constara de ocho miembros era tanto una solución matemática: (64 que era el número de profesores es divisible por 8), como una respuesta a nuestra convicción de que un grupo con menos de diez miembros era más manejable.

Decidimos también que en cada equipo hubiera representantes de los distintos departamentos. Muchos de nuestros departamentos tenían ocho miembros y esto también influyó en nuestros agrupamientos iniciales; queríamos, además, evitar que hubiera dos miembros del mismo departamento en el mismo equipo. Otras decisiones iniciales tuvieron en cuenta la pertenencia a los equipos y la facilitación. Aunque la pertenencia se determinó aleatoriamente, se hicieron algunos ajustes para garantizar que algunos de nuestros líderes más fuertes y algunos de los profesores más reacios se distribuyeran entre los ocho equipos. Estos ajustes se basaron en intuiciones y, aunque es raro que las intuiciones funcionen, parece que la seriedad conjuró algunos problemas importantes en nuestros grupos originales. Nombramos a ocho facilitadores de grupo, a los que les dimos un pequeño estipendio, y dedicaron un día a primeros de agosto a preparar las primeras reuniones.

El centro de interés de estas primeras reuniones de las CdP fue hacer que los profesores hablasen sobre la enseñanza y el aprendizaje y, más en concreto, acerca de la mejor manera de atraer a nuestros alumnos para que se comprometiesen.

En nuestra primera reunión, explicamos el programa propuesto y presentamos algunos parámetros o reglas fundamentales para las reuniones. La principal expectativa era que estos grupos fueran ámbitos en los que celebrar diálogos positivos. No podían convertirse en sesiones para dar rienda suelta a lo negativo.

Dos de nuestras tres primeras actividades se centraron en las cualidades propias de los profesores excelentes. En un ejercicio, los ocho miembros de cada equipo, en grupos de dos, tuvieron que leer un capítulo de *Qualities of Effective Teachers*, de James H. Stronge, y se les pidió que resumieran la información a sus compañeros de equipo. A partir de esa actividad, cada equipo tuvo que elaborar un resumen detallado del libro y traducir las ideas del libro a las acciones concretas de los profesores excelentes.

Después, examinamos y comentamos minuciosamente un documento creado durante la primavera anterior que recogía reflexiones de nuestros alumnos sobre sus mejores experiencias de aprendizaje. Ocurría que nuestros estudiantes, al intentar describir estas experiencias, solían centrarse en las cualidades de sus profesores.

Es interesante señalar que estos dos trabajos: el de los profesores comentando el libro y el de nuestros alumnos sobre sus experiencias de aprendizaje, eran notablemente similares.

Con este descubrimiento, nuestro programa de CdP tuvo unos comienzos muy satisfactorios. Estas dos actividades dejaron muy marcada la idea de que la finalidad de nuestro programa de CdP consistía en centrarse en la práctica docente y en la mejor manera de atraer a nuestros estudiantes.

Nuestros grupos continuaron durante la primera mitad del curso escolar con resultados positivos y, cuando entramos en el segundo semestre, nuestros profesores y

profesoras habían completado casi dos tercios de sus diecinueve horas. Aunque estábamos siendo muy prescriptivos con respecto a las actividades de grupo y tuvimos que superar algunos problemas de asistencia en algunos grupos a causa de compromisos de tutoría, la idea de las CdP fue asentándose rápidamente.

Ocurrió algo un tanto asombroso que no habíamos previsto: en estas reuniones, nuestro profesorado empezó realmente a tener ganas de celebrarlas. Estaban entablando relaciones con colegas con los que normalmente no interactuaban. El objetivo de hablar libremente sobre la enseñanza y el aprendizaje constituyó una novedad estimulante para nuestros profesores.

Observación entre compañeros

Otra consecuencia de las CdP, que resultó ser una agradable sorpresa, fue que algunos profesores comenzaron a asistir a las clases de otros colegas para llevar a cabo observaciones como compañeros. En mis dos escuelas anteriores, traté de fomentar esta práctica, pero los profesores eran reacios a participar. Ahora, esta actividad se lleva a cabo sin ningún estímulo de la administración.

Oí hablar por primera vez de este tema cuando uno de los facilitadores de nuestro grupo me habló de dos profesoras que se habían puesto de acuerdo para asistir cada una a las clases de la otra. Una de ellas tenía un estilo llamativo con el que disfrutaban los estudiantes, pero era desorganizada y un poco dispersa. La otra profesora era el extremo opuesto: fantásticamente organizada y cuidadosa, pero a menudo sus clases carecían de espontaneidad.

Esta actividad encerraba un potencial tan enorme para ayudar a ambas profesoras a mejorar que mencioné la idea a los facilitadores de los otros grupos, con la esperanza de fomentar más observaciones entre compañeros. Para asombro mío, ya se estaban llevando a cabo otras experiencias de este tipo y un grupo había llegado a asistir a una clase de cada uno de sus miembros.

Al cabo de algunas semanas, uno de mis aguerridos veteranos, un profesor de Ciencias Sociales que siempre se había mantenido bastante aislado, entró en mi despacho a decirme que había visitado la clase de un profesor de Matemáticas más joven que tenía fama de ser buen profesor. Una amplia sonrisa se dibujó en mi rostro mientras explicaba que el profesor más joven era mucho mejor de lo que esperaba y, para sorpresa suya, había tomado nota de un par de excelentes actividades prácticas que trataría de introducir en su propio ejercicio docente.

Se percató de que el otro profesor utilizaba unas técnicas motivadoras que quería probar con sus alumnos. Probablemente este profesor raramente procuraba mejorar su práctica docente apropiándose de ideas de sus colegas. Era un profesor excelente, pero, hasta nuestra experiencia de CdP, esa excelencia solo dependía de su propia reflexión. Hasta entonces, no imaginaba que podía mejorar su forma de trabajar observando a otro profesor.

Concluimos el programa CdP de ese primer año con una encuesta de retroinformación de cada profesor. Al revisar los resultados de la encuesta, descubrimos muchos aspectos que eran comunes a nuestro profesorado. Valoraban más el tiempo pasado juntos para hablar de la enseñanza y el aprendizaje. En su retroinformación, la mayoría de los profesores reflejaban que habían dialogado entre ellos muy positivamente.

Nuestro objetivo de convertirnos en una comunidad de aprendizaje se estaba realizando. La mayor parte de las informaciones indicaban la necesidad de un tiempo más estructurado para las reuniones. Los grupos se habían visto frustrados por los miembros de los mismos que tenían compromisos de tutorías o cursos universitarios coincidentes con los tiempos de reunión; esto explicaba la mayor parte de las faltas de asistencia. Los profesores pedían también que fuésemos menos prescriptivos con respecto a los temas y actividades para los grupos. Aunque el trabajo había sido bien recibido y había servido para entablar conversaciones productivas sobre la enseñanza y el aprendizaje, la mayoría

de los profesores informaban que el trabajo no se había plasmado en cambios apreciables en su ejercicio docente.

El segundo año de las CdP

Iniciamos el segundo curso de nuestra experiencia de CdP dispuestos a mejorar aun más el programa. Lo mejor era que nuestro comité escolar había aprobado un programa diseñado para mitigar la frustración en torno a la estructuración de tiempo para las reuniones. El comité aprobó por unanimidad un programa que habíamos propuesto que facilitaría a nuestro profesorado un tiempo semanal de formación profesional continua. Esto daría a nuestros profesores un tiempo semanal para reunirse y era una forma de evitar los conflictos de horario y, más importante incluso, no exigiría sacrificar el tiempo personal de cada cual.

Otro cambio que promovimos en nuestro segundo año fue el de prestar especial atención a la acción. Teníamos la sensación de que habíamos hablado bastante acerca de los cambios que había que hacer en las clases y que había llegado el momento de ponerlos en práctica. Los profesores empezaron a trabajar en investigación-acción cuando se definió con mayor claridad como trasladar los resultados de la acción, obtenidos en las reuniones de grupo, a las aulas. Queríamos ver resultados tangibles en clase surgidos directamente de nuestro trabajo en CdP.

El último ajuste importante que hicimos fue el de permitir unos grupos de trabajo más dirigidos por los profesores y de carácter temático. Esto fue posible porque la administración atendió las peticiones de los profesores para examinar y comentar áreas de particular interés para ellos. En principio, evitamos las actividades generales en las que todos los grupos querían participar y, en cambio, creamos grupos de interés especial y temáticos que denominamos *Laboratorios de ideas*.

Los profesores propondrían ideas para discutirlos y escogerían las más interesantes para ellos. Parecía que habíamos descubierto un procedimiento más rico para llevar a cabo la formación profesional continua, con libertad para

examinar aquellas ideas que revistieran especial interés para los profesores. Esto aumentó en gran medida su entusiasmo con el programa CdP.

Nuestros grupos acabaron reformándose y convirtiéndose en comisiones temáticas casi permanentes. Por ejemplo, había profesores interesados en reunirse para promover la alfabetización como grupo; profesores interesados en rediseñar la experiencia del último curso también como grupo; mientras que otro grupo diferente se ocupaba de mejorar el programa de asesoramiento de nuestro instituto.

He puesto de manifiesto este interés por el desarrollo y la evolución de nuestro programa CdP para ilustrar la importancia que tiene la colaboración del profesorado, y para subrayar la idea de que el crecimiento profesional puede darse cuando los educadores disponen del tiempo necesario y de un marco para comentar sus actuaciones.

=====

La atención a la formación profesional continua o desarrollo profesional es un regalo para los profesores, aunque sabemos bien que los auténticos beneficiados son los estudiantes.

=====

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Los más de cuatro años de experiencias que hemos tenido con nuestro programa CdP han servido a nuestro instituto para conseguir algunos resultados ciertamente maravillosos. Sin embargo, en diversos sentidos, la mejora más importante que se ha producido en nuestro centro ha sido la creación de un clima profesional enriquecedor y colaborativo. El profesorado progresó a un ritmo vertiginoso después de que comenzáramos este programa.

Esta mejora es profundamente estimulante porque un área que sigue constituyendo un reto en los ambientes educativos, sobre todo en el nivel secundario, es el aislamiento de los profesores. Durante la mayor parte de mi carrera profesional, la práctica de los profesores que cierran la puerta y trabajan en aislamiento ha sido la norma.

Aunque algo de esto se deba a que los profesores prefieren conservar su privacidad, las estructuras de la mayoría de los centros no favorecen precisamente la colaboración. Si los profesores no están separados por completo, la departamentalización conduce a la segregación por área de conocimientos. Este clima comporta diversos peligros.

El aislamiento puede restringir las perspectivas y dar a los profesores pocas oportunidades para comentar sus actividades. Si se hace poco trabajo interdisciplinario y raramente se comentan las buenas prácticas, el perfeccionamiento del profesorado se limitará a las iniciativas individuales y a actividades aisladas de desarrollo profesional. En casos extremos, esto hace que cuando los profesores se apropien de grandes ideas y estrategias, solo puedan beneficiarse de ellas sus alumnos directos. Los profesores pueden ser mediocres, sin saberlo, por carecer de puntos de referencia, o porque nunca han podido manifestar sus limitaciones o no han tenido la oportunidad de cambiar y perfeccionarse.

Uno de los mayores beneficios aportados por nuestros grupos de diálogo profesional fue el impacto que tuvieron sobre la reducción del aislamiento

=====

Cuando la comunicación de ideas se convierte en costumbre, la cultura de aislamiento se transforma en otra de apoyo y colaboración.

=====

de los profesores. Cuando estos comenzaron a reunirse para hablar de la profesión, mejoraron las prácticas académicas. En muchos casos, esto condujo a la renovación profesional. Nuestro claustro, parte del cual había funcionado durante años con el piloto automático, tuvo la oportunidad de entrar en contacto con ideas nuevas. Además, se animaron a probar cosas nuevas en sus clases. Aunque nuestro primer curso

no supuso la mejora que nos hubiese gustado, el concepto de probar cosas nuevas comenzó a emerger en el segundo año del programa.

Descubrimos que la investigación-acción estimula el cambio y el cambio se produce más deprisa cuando el trabajo se desarrolla en un entorno público. Los profesores que decidieron poner a prueba una determinada idea tenían

la responsabilidad añadida de retroinformar a su grupo. Esto sumaba un aspecto de rendición de cuentas pero, más importante aun, facilitaba a los profesores un sistema de apoyo.

También nuestro compromiso con nuestra visión del centro y su misión era mucho más fuerte cuando las actividades planeadas para las reuniones de la CdP tenían un centro de atención consistente.

Ese centro consistente de atención eran, en último término, los estudiantes y la forma de mejorar nuestro trabajo con ellos. Empezaron a sucederse las conversaciones sobre el trabajo de los estudiantes. Los diálogos serios sobre los aprendizajes esenciales y las evaluaciones se hicieron habituales. Los adultos comenzaron a ver su trabajo de un modo más reflexivo y el hecho de que esta reflexión se hiciera en un ambiente de grupo le confirió más fuerza.

La supervisión de este trabajo requería muy poco esfuerzo. La dirección del instituto sirvió para crear un clima de gestión participativa y para estimular el progreso de una visión común. Cuando reflexionamos en el éxito de nuestras comunidades de aprendizaje profesional, como lo hicimos sobre el éxito de nuestros alumnos, obtuvimos una rica evidencia de que los trabajos de mejora de nuestro instituto nos estaban llevando en la dirección correcta. La *Kennebunk High School* se estaba convirtiendo en la Comunidad de Aprendizaje que preveía nuestro Plan de Mejora escolar.

RASGOS DE LOS PROFESORES EXCELENTES

He comentado ya dos actividades que llevó a cabo nuestro profesorado en sus comunidades de práctica, que examinaban y definían las cualidades de los profesores sobresalientes. La primera implicaba una lectura común sobre la enseñanza eficaz y la otra era un examen de las reflexiones de algunos estudiantes sobre sus experiencias de aprendizaje. Ambas actividades, aparentemente sin relación entre sí, dieron como resultado esencialmente los mismos descubrimientos, que eran sorprendentemente claros.

Con independencia de nuestros puntos de vista, todos nuestros hallazgos apuntan a cuatro cualidades esenciales: los profesores excelentes *conocen a sus alumnos, esperan mucho de ellos, se preocupan por sus éxitos y están dispuestos a apoyar su trabajo.*

Sería difícil encontrar una fórmula más clara: conocer a los estudiantes y preocuparse por ellos, pedirles que aprendan mucho y prestarles el apoyo que precisen para tener éxito. A lo largo de mis muchos años dedicados a la educación, he conocido a centenares de profesores excelentes. Todos y cada uno de ellos reunían estas características esenciales.

=====

La cita: “los profesores excelentes hacen que el trabajo difícil parezca fácil” recoge suficientemente la idea de esperar mucho de los estudiantes, pero también la de apoyar su camino al éxito. He visto a profesores que prescinden de esa idea y hacen casi imposible que el aprendizaje sea fácil.

=====

Con cierto esfuerzo, podríamos tejer las cualidades y añadir complicadas definiciones y explicaciones, pero, ¿por qué no mantener las sencillas? Las características fundamentales de un profesor no requieren una larga lista de calificadores, sino solo unos pocos. La verdad sencilla, aunque elegante, es que, para ser respetado, hay que tratar a los demás con respeto.

Si un profesor se preocupa por sus estudiantes, los estudiantes lo saben. Si un profesor trata de conocer a un alumno a un nivel más personal, el estudiante también se dará cuenta.

En mis muchos años como director, he utilizado diversos sistemas de evaluación para medir la eficacia de mi profesorado. Resumiré aquí algunos de ellos.

En un instituto, desarrollamos la formación para todo el personal basándonos en un libro de Jon Saphier y Robert Grower (2008). En este instituto, las observaciones se basaban en una serie de destrezas y vocabulario recogido del libro como son: atención, pasión, rutinas, claridad, expectativas, establecimiento de relaciones, clima, diseño curricular

y modelos de enseñanza. Esta es solo una lista parcial del contenido del libro, pero es interesante señalar que todas estas perspectivas diferentes sobre la enseñanza entran en una de estas cuatro categorías generales: *gestión, estrategias docentes, motivación y currículo*.

El sistema de evaluación de calidad que utilizamos habitualmente en mi instituto se creó allí mismo. Se centró en cinco normas generales:

1. Los profesores están comprometidos con los estudiantes y su aprendizaje.
2. Los profesores conocen las materias que imparten y saben cómo enseñarlas a sus alumnos.
3. Los profesores son responsables de dirigir y supervisar el aprendizaje de sus estudiantes.
4. Los profesores piensan sistemática y creativamente en su práctica y aprenden de la experiencia.
5. Los profesores son miembros activos de comunidades de aprendizaje.

En otra oportunidad, una organización de profesores, desarrolló un seminario sobre la evaluación del profesorado a cargo de los directores de los centros educativos de nuestra región. Describieron las mismas cuatro áreas de actuación: *gestión, estrategias docentes, motivación y planificación curricular*.

Me gustan de modo especial las cinco proposiciones que esta organización presenta sobre la enseñanza. Sostiene que nada es tan importante como el profesor y lo que ocurre continuamente entre él y sus alumnos. En segundo lugar, cree que es difícil imaginar un trabajo más duro o más complejo que el docente. A partir de ahí, insiste en la necesidad de investigar y reflexionar con el fin de dar a los estudiantes las mejores oportunidades de aprender. Después, expone la enorme base de conocimientos a disposición de los docentes, aunque advierte que eso no constituye una lista prescriptiva de lo que hay y de lo que no hay que hacer, sino una base de información que puede utilizarse y adaptarse a diferentes situaciones. Por último, insiste en la

importancia de que los profesores hablen entre ellos sobre el oficio de enseñar, ya que pueden mejorar su ejercicio profesional aprendiendo unos de otros.

=====

Los profesores excelentes conocen a sus estudiantes, esperan mucho de ellos, se preocupan por ellos y están dispuestos a apoyarlos en su camino hacia el éxito.

=====

Estos cinco puntos subrayan la convicción de que la enseñanza es un conjunto de competencias permanentemente creciente y en desarrollo.

El hecho de que haya más sistemas de información y de evaluación que leer, de lo que podríamos prever leer durante toda una vida, confirma que el oficio de enseñar es un tema muy complejo. Sin embargo, a pesar de su complejidad, los sistemas de evaluación no pueden ocultar la verdad incuestio-

nable: para ser un profesor excelente hay que conocer a los alumnos y preocuparse por ellos, mantener unas elevadas expectativas de aprendizaje con respecto a ellos y ayudarlos a alcanzar el éxito.

Con todo lo anteriormente expuesto hemos recorrido un círculo completo y vuelto a los tres ingredientes necesarios para una escolaridad satisfactoria que mencionamos en la introducción de este libro:

- Afecto en nuestras relaciones.
- Expectativas elevadas.
- Oportunidades de participación.

Me maravilla la sencillez, pero también la exhaustividad y la exactitud de estas tres cualidades que deben tener los profesores y las profesoras excelentes.

DIRECCIÓN Y CONTROL DE LA CLASE

Sería demasiado restrictivo hablar sobre la enseñanza de calidad sin hablar también de cómo gestionar la conducta de los estudiantes. Sería poco probable conseguir el éxito en clase sin tener la capacidad de dirigir satisfactoriamente a los chicos, es decir, controlar la clase. Mi ventajosa posi-

ción debida a trabajar con casi 500 educadores diferentes de ocho centros escolares me proporciona una visión clara de cómo dirigen sus clases los profesores excelentes.

Durante casi la mitad de los años que llevo en el mundo de la educación, he prestado servicio como subdirector y jefe de estudios encargado de la sobrecogedora tarea de supervisar el comportamiento de los estudiantes. Lo que descubrí no era en absoluto sorprendente: hay una diferencia enorme entre los profesores capaces de dirigir a los alumnos y los que no lo son. También descubrí que los profesores que tienen muchas habilidades de dirección adquieren aún más, mientras que los que no son muy capaces van a peor.

Creo que los profesores que se sitúan en el extremo inferior tienen bastantes más dificultades para disfrutar con lo que hacen. Me pregunto cómo pueden levantarse cada día algunos de los profesores que he conocido y volver al caos que reina en sus clases. La enseñanza es un trabajo duro que se hace aún más duro cuando los estudiantes son difíciles de tratar.

Martin Haberman insiste en que a los profesores excelentes no les preocupa mucho la disciplina; en realidad no la necesitan.

Recuerdo que, al principio de mi carrera docente, estaba sentado, solo, en mi aula, al final de una jornada de primavera y juré que aguantaría y me limitaría a sobrevivir el resto del curso; pero que, en el curso siguiente, cambiaría mi modo de dirigir la clase.

Aquel curso, tenía unas clases difíciles y, al final de cada jornada, tenía la sensación de estar perdiendo la guerra. Probablemente, todos los profesores y profesoras se hayan encontrado en esa situación en algún momento de su carrera, sea con una clase concreta o con todas las clases asignadas. Es un hecho muy natural. Dirigir un grupo de jóvenes no es una destreza que se adquiere y ya está; es una destreza abierta con incontables variables, como la capacidad de tomar decisiones difíciles sobre la marcha y la necesidad de infinitas revisiones. Hay algunas diferen-

cias notables entre los profesores que consiguen llevar una buena dirección de clase y los que no.

A continuación, expondré algunas ideas que he ido cosechando y pueden ayudar a mostrar las sutiles diferencias de enfoque de las interacciones con los estudiantes que pueden conducir a grandes diferencias en cuanto al comportamiento de estos.

La profecía autocumplida: los estudiantes están a la altura de nuestras expectativas

Lo mejor para empezar es el concepto de *profecía autocumplida*. Creo firmemente que los estudiantes están a la altura de nuestras expectativas con respecto a ellos, sean éstas buenas o malas. Cuando me dirijo a un grupo

=====

Casi siempre, los estudiantes nos dan lo que creen que esperamos de ellos. Una de las claves para dirigir satisfactoriamente una clase es esperar un comportamiento excelente.

=====

numeroso de estudiantes en mi instituto, insisto mucho en el hecho de que no tengo a profesores alineados a lo largo del muro, con los brazos cruzados, para vigilar su comportamiento. Les digo a los estudiantes que quiero tener un instituto en el que un grupo numeroso de jóvenes puedan escuchar respetuosamente sin necesidad de que se les vigile de cerca. Ellos quieren lo mismo, de manera que aceptan. Sé que, si en una asamblea hay profesores tratando de sorprenderlos com-

portándose mal, los estudiantes darán a los profesores exactamente lo que están buscando. La lección es que los profesores sostienen el pincel que pinta sobre el lienzo que es su clase y tienen la opción de hacerlo bien o mal.

Recientemente, mi esposa volvió de una conferencia y comentó que la conferenciante contó una historia que concordaba con mis creencias acerca de *la profecía autocumplida*. Parecía que la conferenciante en cuestión tenía en su clase de Educación Física a un alumno de 10 años, muy activo. El

niño, al que llamaremos Billy, había echado a perder sus tres últimas clases, aunque ella trataba de evitarlo. Se enfrentaba a la opción de hacer algo drástico o aceptar la posibilidad de que Billy arruinara sus clases para el resto del curso.

Decidió decir públicamente a Billy que estaba encantada con tenerlo en su clase y que sus destrezas y su capacidad de liderazgo contribuían en gran medida a lo que ella estaba tratando de conseguir. Al principio, Billy se quedó desconcertado y confundido ante tal atención positiva. La maestra siguió en esa misma línea y cada día encontraba algo que le gustaba de Billy. La historia acaba cuando Billy se convierte en el estudiante líder y colaborador que ella había esperado que fuese.

Saber decir “no”

Hace años, en una conferencia, oí un consejo similar que no he podido olvidar. El orador, que estaba presentando un seminario sobre el desarrollo de un importante plan de gestión de una clase, hablaba de dos letras clave que eran mágicas para lograr un comportamiento de calidad en clase.

Todos nos reímos cuando anunció que esas dos letras eran N y O, y que formaban la palabra NO. Siguió explicando que la palabra *no* era esencial al tratar con una clase, pero añadió rápidamente que lo mágico estaba en la forma de *decir no*. Si la gente pudiese dominar el arte de decir *no con cariño*, las luchas por el poder que se entablan con algunos estudiantes disminuirían significativamente.

Por ejemplo, si una alumna, Susana, pide permiso para ir al baño y su maestra se limita a decirle: “no”, sospecho que Susana le preguntaría de inmediato: “¿por qué no?”, quedando abierto de par en par el camino hacia un conflicto en aumento. En el mismo escenario, si la maestra hubiera respondido: “no, Susana, sé que es importante, pero déjame acabar esta parte de la lección y me lo pides luego”, sería mucho menos probable que se produjera la lucha por el poder.

A menudo, lo que se categoriza como mala conducta del estudiante o como el deseo de los estudiantes de hacer pasar a propósito un mal rato al profesor, se malinterpreta. Es raro que la mala conducta sea algo personal, aunque a menudo se interpreta así. Los profesores a quienes les cuesta dirigir la clase tienen el don de mandar a los alumnos a los rincones. No dejan ninguna vía de salida a los estudiantes y actúan desconcertados cuando los estudiantes la emprenden verbalmente con ellos. Con frecuencia, lo que molesta al estudiante no tiene nada que ver con el centro escolar ni con el profesor, pero éste acaba dándole un objetivo al que atacar.

Los profesores tienen que ser muy cuidadosos para evitar poner a los estudiantes en situaciones en las que ellos puedan quedar mal. Es probable que una crítica pública, como tratar de que admitan su culpa y pidan perdón delante de sus compañeros, cree un problema mayor.

Por ejemplo, si estamos molestos con Mickey porque se ha colado en la fila de la comida y nos acercamos a él, indicándole que se vaya al final de la fila, es fácil que el remedio sea peor que la enfermedad. Mickey, que probablemente tiene una bajada de azúcar en sangre y necesita comer, negará que se haya colado o nos desafiará a que hagamos algo con los otros seis chicos que se colaron delante de él. Es muy probable que nos empeñemos en que el chico no se salga con la suya y, de ese modo, sentaremos las bases de un conflicto que crecerá hasta un extremo que no será bueno para nadie. ¿No sería mucho más significativo hablar con él después de comer y en privado? En esa situación, incluso podemos hacer que nos ayude a determinar una consecuencia adecuada. De este modo, habremos ejemplificado para él una forma madura y respetuosa de resolver un conflicto y el modo de pedir a otros que respondan de sus conductas.

Usar los castigos a nuestro favor

Aunque parezca raro, el castigo es a menudo el problema en situaciones disciplinarias. Cuando nos enfrentamos a una situación problemática con un estudiante, suele haber

dos respuestas posibles: podemos *obligar* al estudiante a que cumpla o podemos *aconsejarle* que cumpla. La palabra cumplir es el denominador común a ambas opciones y, aunque podamos mencionar miles de ocasiones en las que hayan funcionado ambas respuestas, yo creo firmemente que el cumplimiento obligado no cambia la conducta a largo plazo.

Mickey, el estudiante que se coló en la fila de la comida, también es aficionado a correr por los pasillos. Quiere ser siempre el primero en todo. Los adultos del centro pueden obligarle a que obedezca. Puede caminar despacio por el pasillo porque sabe que los profesores pueden montar guardia para vigilarlo, pero estoy seguro de que Mickey caminará mirando por encima de ambos hombros, buscando el momento en el que ningún profesor lo vigile para echar a correr. Quedarse sin recreo, tener que quedarse en el aula después de las clases o las llamadas a casa no modificarán su comportamiento. Por un lado, él solo quiere llegar el primero y, por otro, disfruta corriendo porque pone en jaque a los profesores. Se le ha dado poder.

Resulta un poco más lento y más difícil, pero es mucho más beneficioso ayudarle a entender que llegará a casa al mismo tiempo, tanto si corre como si no, o que no tendrá más hambre si es el décimo en la fila de la comida en vez del primero. La idea principal debe ser ayudar a nuestros alumnos y alumnas a comprender que tienen que modificar su comportamiento y ayudarlos a que aprendan nuevas conductas y actitudes.

El hecho de aconsejar a un alumno un cambio de conducta no significa que no se le impongan castigos a veces, sino que estos no constituyen la solución. Yo tenía una norma, ya antigua, con respecto a los castigos: si noto que el castigo que voy a imponer me produce cierta satisfacción, sé que lo hago por razones erróneas.

=====

La disciplina nunca puede ser una venganza ni una solución mágica para recuperar el control. Tiene que darse con el objetivo de educar para el cambio y el crecimiento.

=====

Seleccionar nuestras batallas

Recuerde un sabio consejo: tenemos que “seleccionar nuestras batallas”. Un aula llena de estudiantes traviesos ofrece al profesor miles de oportunidades diarias de adoptar una postura. Tenemos que decidir si hay que ceder a las amenazas o si es prudente ignorar ciertas conductas. Quienes puedan crearse un buen caparazón, pueden permitirse el lujo de dejar hacer, mientras que quienes tengan una piel fina parece que necesitan controlarlo todo. Yo admiro mucho a los profesores que pueden calibrar con precisión cuándo sus acciones conducirán a una lucha por el poder con un niño y son capaces de esquivar con maestría esas situaciones.

Es importante no entrar en una confrontación por cosas menores que pueden pasarse por alto con facilidad y sin mayor problema. Un profesor o una profesora que no deje entrar en clase a un estudiante porque no lleva un lápiz es probable que le esté dando a ese estudiante una excusa para no trabajar y no aprender. ¿Qué hay de malo en tener a mano una caja extra de lápices y afrontar la irresponsabilidad y el despiste de un modo más creativo e instructivo?

Planificar bien cada clase

El último elemento relativo a la gestión de la clase tiene que ver con ordenar adecuadamente nuestras prioridades con respecto a la conducta de los estudiantes. Lo bien pla-

=====

Lo que enseñemos y lo interesante que podamos hacer un tema influye, sin duda, en la forma de comportarse de los alumnos.

=====

neadas que estén las transiciones y la cantidad de tiempo muerto que tengan nuestros alumnos también afecta a su conducta. Muchos profesores que tienen problemas en la gestión de la clase obvian los aspectos preventivos que reducen la posibilidad de que surjan problemas.

Esto nos lleva de nuevo a los puntos que señalamos antes acerca de los ras-

gos de los profesores de calidad. Conocer bien a nuestros alumnos y alumnas, demostrarles afecto y respeto, esperar mucho de ellos y apoyar su camino hacia el éxito no deja mucho tiempo para las luchas por el poder.

Los problemas conductuales son, en realidad, problemas interpersonales y si, como profesores, comprendemos que las relaciones son de máxima importancia, crearemos un magnífico entorno en el que nuestros alumnos puedan aprender, libres de la urgencia por declararnos la guerra cuando algo no les agrada.

Cuestiones para el diálogo



1. ¿Cómo pueden prestar atención los centros escolares a la reflexión de los docentes? ¿Cómo pueden participar los padres y los estudiantes?
2. ¿Ha considerado la posibilidad de que sus profesores dediquen algún tiempo a observar cómo imparten las clases sus colegas? ¿Cómo podría beneficiar esto a sus estudiantes y a sus profesores?
3. ¿Qué reacción le suscita la afirmación de que debemos ver a los estudiantes como "posibilidades" en vez de como "problemas"? ¿Qué supondría esto para los alumnos y alumnas de su centro que no participan en la vida escolar?
4. Considerando la importancia de la gestión de la clase, ¿qué procedimientos podrían ponerse en práctica para ayudar a los profesores a apoyarse unos a otros mediante la colaboración?
5. Considere hasta qué punto son los estudiantes el centro de su clase en una escala de 1 a 10, representando 10 el máximo. ¿Qué tipos de apoyos necesitaría para pasar a un nivel superior? ¿Qué obstáculos tendría que eliminar?
6. ¿Comparten sus colegas y usted unas creencias similares con respecto a cuál deba ser la misión de su centro? ¿Por qué?
7. ¿Las respuestas a estas preguntas crean obstáculos para la mejora del centro?

Doce principios para ser un profesor excelente

“Nuestros ideales son nuestros mejores yoes”.

AMOS BRONSON ALCOTT

En este capítulo aparecen doce principios a modo de orientaciones para elevar los niveles profesionales en un centro escolar. Ayudar a los maestros y profesores a que entiendan que ejercen una profesión que influye en el mundo es crítico, pero también lo es que los maestros y profesores comprendan las responsabilidades que acompañan a esas demandas.

Mencioné antes la importancia de que los educadores trabajen para cambiar algunas percepciones negativas que existen fuera de la comunidad educativa con respecto a los docentes. Por injusta que pueda parecernos la crítica, tenemos que reconocer que, a veces, es razonable. El reconocimiento de que existe un problema es el primer paso para corregirlo.

Presento doce principios de conducta profesional, a modo de guía fiable, que nos ayude a crear una escuela de calidad y, al mismo tiempo, a mejorar el concepto que tiene la sociedad respecto a los educadores. Creo que la ausencia de cualquiera de estos principios nos dejaría indefensos ante las críticas y reduciría nuestra capacidad de crear experiencias de aprendizaje de calidad para nuestros estudiantes.

Cuando pensemos en lo que podemos hacer para lograr el éxito en la profesión docente y cuando tratemos de sa-

tisfacer las necesidades de cada alumno, tengamos muy en cuenta cómo pueden favorecer estos ideales el progreso de nuestro trabajo.

Los doce principios que desarrollaremos brevemente a continuación, nos parecen clave para llegar a ser un profesor excelente. Son:

1. Tener capacidad resolutive.
2. Ser persona reflexiva.
3. Ser rigurosos en la tarea.
4. Actuar con respeto.
5. Responder siempre.
6. Establecer rutinas.
7. Ser un buen modelo para los alumnos.
8. Evitar el estrés.
9. Actuar con responsabilidad.
10. Tener grandes expectativas.
11. Ser resilientes.
12. Considerar la enseñanza como una recompensa de sí misma.

1. TENER CAPACIDAD RESOLUTIVA

El éxito en la educación requiere una determinación que resulta difícil de definir. No obstante, podemos empezar diciendo que ser una persona resuelta puede definirse como actuar con decisión y firmeza ante los retos cotidianos a los que nos enfrentamos, en este caso como educadores.

Es cierto que tenemos demasiados estudiantes; es cierto también que no tenemos suficientes recursos y es cierto también que, a veces, los padres no nos apoyan. Estas pruebas cotidianas que obstaculizan nuestra capacidad de resolver son exactamente eso: pruebas. Los educadores resueltos definen los escalones necesarios para alcanzar el éxito y afrontar la acción con la actitud de “puedo hacerlo”.

Los docentes saben lo difícil que es mantener una actitud positiva frente a todos los retos que surgen cada día. En consecuencia, es críticamente importante que crean en sí mismos, en sus esfuerzos y en sus alumnos.

Encontrar ejemplos de docentes sin capacidad resolutive es tarea sencilla. ¿Cuántas veces hemos visto a profesores que se pliegan a las presiones de los estudiantes para reducir las expectativas académicas? ¿Con qué facilidad podemos encontrar a profesores que desechan una idea nueva incluso antes de que se explique el fundamento de la misma? ¿Cuántas veces hemos visto implementada una nueva decisión sin un coro de "sí, pero..." y conversaciones negativas de profesores descontentos? ¿Ha visto alguna vez a un grupo de educadores que afronte un problema sin tratar primero de culpar a alguien, diciendo que aceptarán el reto, pero dejando sentado que ellos no lo han creado?

He oído en varias ocasiones a Todd Whitaker y me encantan los granitos de arena que aporta en relación con el "rincón de las lamentaciones", el rincón que hay en todos los centros escolares en el que se reúnen los adultos y en el que se quejan de esto, de lo otro y de lo de más allá. Tenemos que ayudar a nuestros profesores, sobre todo a los más jóvenes, a que entiendan que estos círculos de negatividad hacen daño a nuestra profesión.

=====

Ser una persona resuelta supone que miremos las cosas a través de la lente de la posibilidad y no a través de una lente nublada por la duda.

=====

Si las personas sienten la necesidad de descargar sus quejas, deben hacerlo ante las personas que puedan hacer algo al respecto y, mejor aún, presentando, a la vez que las quejas, algunas posibles soluciones.

2. SER PERSONA REFLEXIVA

La necesidad de que los profesores reflexionen sobre su trabajo no es una moda pasajera, sino algo necesario. En el mundo de los negocios, los beneficios o los datos de pro-

ducción pueden proporcionar la retroinformación precisa para mejorar. Sin embargo, en educación, las señales de tráfico hacia la mejora son menos evidentes. Los centros escolares pueden focalizar la atención en las puntuaciones de los exámenes oficiales, los datos de las encuestas y demás medidas de rendición de cuentas; pero cada profesor necesita profundizar un poco más.

Los docentes tienen que hacer todo lo que puedan para examinar su trabajo con la intención de realizar éste lo mejor posible. Tienen que analizar constantemente las lecciones, las motivaciones, las estrategias, las rutinas y las evaluaciones; y resistir la tentación de conformarse con los éxitos ya logrados. En este caso, la peligrosa paradoja es que, en cuanto pensemos que por fin lo hemos hecho bien, probablemente estemos mucho más cerca de equivocarnos.

Me enorgullece mi costumbre de buscar constantemente mejores maneras de hacer cosas que muchas personas dirían que ya están bien. Esta actitud me ha abierto la posibilidad de asistir a muchos congresos y otros eventos que promueven el cambio en la educación. En uno de estos congresos de mejora de la práctica educativa, me encontré con un profesor de Ciencias que representaba, sin la menor duda, lo mejor de la profesión docente. Joseph, como lo llamaré, era un veterano de la enseñanza secundaria, con 42 años de ejercicio docente en el centro en el que se había graduado. A excepción de los cuatro cursos en la universidad, ¡llevaba pasando por los pasillos del mismo instituto, como profesor o como estudiante, la suma de 46 años!

En este congreso, había una serie de jóvenes educadores entusiastas que examinaban las mejores estrategias educativas actuales para llevar a sus respectivos centros.

Joseph, por su edad, me llamó la atención. No podía dejar de pensar en algunos de los profesores veteranos de mi instituto que se oponían al cambio, por lo que me permití preguntarle cómo encajaba todas aquellas ideas nuevas. Le pregunté cómo una persona que había estado impar-

tiendo clase de Ciencias durante más de cuatro decenios podía entusiasmarse con aquellas ideas nuevas. Yo estaba seguro de que podría limitarse a ir a diario al instituto con el piloto automático puesto y nadie diría que estaba descuidando su trabajo. ¿Por qué estaba aquí? Joseph me dijo que, cuando optó por ser profesor, se hizo la promesa de no aceptar nunca la mediocridad.

Prestar atención a aquellas ideas nuevas y tratar de incorporarlas a su trabajo era una forma de mantenerse receptivo y entusiasmado con su profesión. Sin la determinación de mantenerse dinámico, Joseph se uniría al gran grupo de educadores que no asumen el aprendizaje reflexivo con el fin de mejorar sus competencias docentes. Se uniría de ese modo a un grupo que firmaba por la mediocridad.

Sé que Joseph asumiría la llamada crear una escuela para cada estudiante como una posibilidad de compromiso y crecimiento personales, en vez de como una carga. Me gustaría que hubiera más educadores que enfocaran su profesión reflexivamente, como lo hace este profesor veterano, una forma de enseñar propia de quien aspira a ser un educador excelente.

=====

Firmamos por la mediocridad cuando hacemos que la educación vaya a nuestro ritmo en vez de al ritmo de los estudiantes.

=====

3. SER RIGUROSOS EN LA TAREA

Una y otra vez he comprobado que los profesores excelentes exigen mucho a sus estudiantes. Tienen unas normas y unos niveles muy elevados; no aceptan la mediocridad. Sin embargo, en torno a esas elevadas expectativas hay una red de afecto, apoyo y paciencia que crea la confianza y la fe en sus alumnos. Ser riguroso implica llevar el aprendizaje un escalón más arriba. Exige hacer que los estudiantes escriban un poco mejor, que piensen a un nivel más elevado o demuestren la capacidad de descubrir nuevos conceptos por su cuenta. El elevado nivel de expectativas con respecto al aprendizaje y al éxito de sus alumnos separa a los pro-

fesores excepcionales del resto. Simplemente, los profesores rigurosos nunca se conforman. Ven en cada clase, y en todos y cada uno de sus estudiantes, un reto para avanzar hacia la excelencia.

Conocí a un profesor que fijaba unos niveles extremadamente altos para sus estudiantes. A él nunca le preocupó que los estudiantes no fuesen capaces de aprobar; lo que le preocupaba siempre era hasta dónde podría llevarlos. Enseñaba Cálculo y Física y observar sus clases era una auténtica delicia. Más que limitarse a enseñar conceptos o teorías, enseñaba a pensar a sus alumnas y alumnos.

En todos los centros educativos en los que he trabajado, los graduados, una vez vivida la experiencia del trabajo en la universidad, han acabado elogiando a los profesores que les han propuesto unas experiencias rigurosas de aprendizaje. Los estudiantes dicen también que estos profesores encontraban formas de ayudarlos a través de unos trabajos bien planeados y rigurosos. Estos profesores y profesoras saben que rigor no significa acumular más trabajo.

=====

Sabemos que las expectativas elevadas son un componente clave de la enseñanza de calidad para todos los estudiantes.

=====

Los responsables de la admisión de alumnos en las universidades sostienen que un bachillerato riguroso concluido satisfactoriamente constituye el mejor predictor del éxito del estudiante en la universidad. Yo estoy convencido de que los profesores tienen la responsabilidad de poner el rigor académico al alcance de todos y cada uno de los estudiantes y no solo de los considerados superdotados.

4. ACTUAR CON RESPETO

En el capítulo 3, comenté la importancia de que los profesores no gritaran, no discutieran con los alumnos ni les faltaran al respeto. Nada puede desbaratar más rápidamente la experiencia educativa de un estudiante que la falta de respeto de un adulto. Respetar a los estudiantes

es un sencillo seguro de éxito y, sin embargo, es muy difícil estar a la altura.

Cuando se ha dicho y se ha hecho todo, los profesores más respetados son los que muestran a los estudiantes el máximo respeto. Los profesores que parecen tener cierto nivel de comprensión, empatía y aceptación para con sus estudiantes son aquellos a quienes estos se acercan. Los profesores que raramente tienen problemas de control de la clase probablemente sean quienes ocupan una posición envidiable porque son quienes saben cómo no arrinconar a sus alumnas y alumnos.

Ser respetuoso empieza, en realidad, por asumir la regla de oro: si tratamos a los otros como queremos que nos traten, nuestro trabajo estará casi hecho. A veces, tendremos que invocar otra regla estándar, como poner la otra mejilla o contar hasta diez, es decir mantener la calma, cuando los estudiantes pongan a prueba nuestra paciencia, pero, por regla general, la vida nos da lo que damos a los demás.

=====

Cuando tenemos el respeto de nuestros alumnos, la tarea como profesor es mucho más sencilla. Nos ganamos el respeto, dándolo.

=====

5. RESPONDER SIEMPRE

Una de las formas más rápidas de perder la confianza de los otros es no responder a sus necesidades. La falta de respuesta a la petición de un padre o de una madre puede ser demoledora para un profesor y la fama de tal falta de respuesta afecta a menudo a todo el centro escolar.

Me enfado muchísimo cuando uno de mis profesores no responde a los mensajes de correo electrónico o de voz, porque creo que esas faltas afectan a todo nuestro trabajo. Podríamos responder habitualmente a treinta o cuarenta comunicaciones de las familias y nadie se daría cuenta. Sin embargo, basta que una comunicación quede sin contestar para que la noticia circule por toda la ciudad. Esa comunicación no respondida desencadena una serie de comen-

=====

Las escuelas no existen para los profesores, sino para los alumnos a quienes enseñan y, por importante que sea dar respuesta a los padres, más importante aún es responder a los estudiantes.

=====

tarios negativos sobre los profesores como: que trabajan sólo cinco horas y media diarias, que en verano tienen demasiadas vacaciones o que solo dan clase pocas horas al día.

Los padres nos encomiendan a sus hijos y quieren lo mejor para ellos; por eso, exigen y merecen nuestras respuestas.

Lo mismo cabe decir de devolver pronto los exámenes y ejercicios o de mantener las promesas hechas a los estudiantes. Los educadores tienen que entender que nos ponemos nosotros

mismos la zancadilla cuando no respondemos a nuestros alumnos o a sus padres. Trabajamos en un servicio a la comunidad y debemos tener muy presentes las expectativas que los otros tienen con respecto a nosotros.

6. ESTABLECER RUTINAS

Los profesores tienen que planear cómo van a dirigir sus clases. Tienen que establecer rutinas coherentes y dignas de confianza para que su enseñanza sea eficaz. A menudo, un contenido excelente y unas estrategias de enseñanza geniales no sirven de nada si no hay unas rutinas bien establecidas. La gestión de la clase, las reglas de la clase, los planes de conducta, los planes de transición y la utilización del espacio influyen en el aprendizaje de los estudiantes.

Establecer rutinas es uno de los doce principios que venimos comentando, porque las rutinas constituyen una parte esencial del trabajo del profesorado.

Como señalé antes, en una ocasión oí decir a un conferenciante que la palabra más importante en la gestión del aula solo tenía dos letras: NO. Pero el truco estaba en decir la palabra “no” con amor. Tener rutinas es algo más complicado que eso, pero no mucho más. Los estudiantes tienen que entender las expectativas, acostumbrarse a la estructura y vivir la coherencia en sus clases.

Unas rutinas bien establecidas cumplen dos finalidades: facilitan el éxito de los estudiantes y ayudan a hacer posible la supervivencia del profesor.

Me admira lo difícil que es el primer año de ejercicio docente. De hecho, cuando incluso los profesores veteranos van destinados a otro centro, el año de transición les resulta difícil. El segundo curso en un centro educativo es, tanto para los profesores nuevos como para los antiguos, como la noche y el día en relación con el primero. La mayor parte de las dificultades tienen que ver con el establecimiento de las rutinas, tanto por inexperiencia como por estar en un nuevo entorno.

=====

Unas rutinas cuidadosamente pensadas constituyen una parte vital de la enseñanza excelente.

=====

7. SER UN MODELO PARA LOS ESTUDIANTES

Mucho se ha dicho ya acerca del aspecto interpersonal de la enseñanza. A lo largo de este libro, he hecho hincapié en que la enseñanza no consiste en hacer que los estudiantes sepan lo que nosotros sabemos, en que piensen lo que nosotros pensamos o que les guste lo que a nosotros nos gusta. Consiste, más bien, en ayudarlos a encontrarse a sí mismos. Lo que todavía no hemos comentado es la importancia de fijar ejemplares para nuestros alumnos.

El hecho de que los estudiantes observen lo que hacemos y que nuestra conducta influya en ellos más que lo que decimos ocupa, en realidad, el centro de este principio. Si queremos que los estudiantes sean éticos, debemos ejemplificarlo. Si queremos que los estudiantes sean respetuosos, debemos mostrarles cómo. Si queremos que los estudiantes muestren una ética en el trabajo o que reflexionen sobre su trabajo, tenemos que mostrarles cómo se hace.

Para ser buenos modelos de rol no necesitamos un mapa de carreteras detallado, sino, simplemente, ser introspectivos. Lo único que tenemos que hacer es aplicar la regla de oro a nuestros esfuerzos. ¡Cuántas veces he visto a educa-

dores y educadoras actuar de manera que nunca consentirían a un estudiante en su clase! Hay quienes se muestran

=====

Podemos esperar y recibir tanto más de nuestros estudiantes si somos un ejemplo de lo que necesitamos y esperamos de ellos.

=====

negativos en las reuniones, hacen daño a los compañeros, son descuidados en su trabajo o llegan tarde a sus clases. A menudo, estos mismos profesores se muestran intolerantes con los errores de los niños y adolescentes. Sabemos que los estudiantes se esforzarán por replicar lo que hacen sus profesores. Esperemos que podamos, en nuestros peores días, merecer su imitación.

8. EVITAR EL ESTRÉS

En cada uno de los ocho centros escolares en los que he trabajado, ha habido profesores que estaban al borde de una crisis emocional, atrapados por el estrés. Cualquier acontecimiento los llevaba a pulsar el botón del pánico y nada que tuvieran que hacer les parecía fácil. Me figuro que cualquiera de nosotros habrá tenido la misma experiencia en los lugares en los que haya trabajado; quizá esta observación sea cierta en todos los lugares de trabajo, con independencia de la ocupación. Sin embargo, por cada uno de estos colegas agobiados, he conocido a cuatro o cinco que desarrollaban su rutina docente diaria como el trape-cista: con la mayor facilidad del mundo.

¿Cómo puede ser esto? ¿Cómo pueden los mismos requisitos de la tarea provocar elevados niveles de estrés a unos y ningún estrés a otros?

Evidentemente, la diferencia entre las personas explicaría parte de esa diversidad, pero no toda. Gran parte de la diferencia entre los profesores que realizan el trabajo sin aparente esfuerzo y los que parecen estar remando contracorriente tiene que ver con la planificación y la organización. Los profesores eficaces planean a diario, practican estrategias y rutinas que maximicen la participación de los estudiantes y se comprometen con el trabajo.

Hay más, sin embargo. Los profesores a quienes no les abruma su trabajo tienen un estilo de vida que les permite relajarse y descansar. Conozco a un profesor que parece que ni siquiera se despeina trabajando. Hace un excelente trabajo docente, entrena en varios deportes, es un colega muy amable con los demás, siempre está dispuesto a atender a un estudiante que lo necesite y, cuando va a casa, tiene una atareada vida familiar con tres niños pequeños. De alguna manera, vive la jornada de manera centrada y equilibrada. Hace ejercicio con regularidad, tiene intereses extraescolares y, la mayoría de los días, es capaz de dejar el trabajo en el trabajo.

La lección de este profesor es sencilla: el descanso y la relajación nos proporcionan la energía suficiente para tener éxito en el trabajo, evitando la trampa de dejarnos consumir por el estrés. Seguir el ejemplo de este profesor es cuestión de elección personal.

Podemos crearnos el hábito de hacer ejercicio con regularidad, cultivar intereses y aficiones ajenos a la escuela y asegurarnos de dormir lo suficiente y mantener una buena nutrición. El éxito en estas áreas nos exige trabajar conscientemente para evitar la trampa de dejar que nos consuma el trabajo.

=====

Toda tarea es más fácil de hacer cuando nos facilitamos el trabajo o si nos unimos con otros en una red de apoyo para llevar una vida equilibrada.

=====

9. ACTUAR CON RESPONSABILIDAD

Siempre que se pregunta a los profesores respecto a la mejora de sus condiciones de trabajo, aluden invariablemente a unos mayores niveles de responsabilidad estudiantil. Si los estudiantes se responsabilizaran más de su aprendizaje, si los estudiantes actuaran de forma más responsable, el trabajo docente sería considerablemente más agradable. Al haber sido director escolar durante mucho tiempo, cuando me preguntan qué me parece que facilitaría más mi trabajo, repito esa misma lamentación. ¿No

=====

Podemos exigir y esperar una mayor responsabilidad de nuestros alumnos cuando el profesorado haga lo mismo.

=====

sería encantador que los estudiantes actuaran de manera más responsable? Sin la menor duda, pero el camino que lleva a una mayor responsabilidad estudiantil lo prepara el ejemplo de nuestros docentes.

¿Qué significa realmente ser un miembro responsable de una comunidad escolar? A la cabeza de mi lista es-

taría cumplir con las propias obligaciones y estar a la altura de las expectativas. Un ejemplo de lo primero sería corregir el trabajo del estudiante de manera seria y diligente. Los profesores que dejan para mañana lo que pueden hacer hoy o devuelven tarde los trabajos corregidos son un ejemplo de irresponsabilidad que invita a los estudiantes a hacer lo mismo. En cuanto al cumplimiento de las normas de la organización, solo tenemos que observar qué profesores ponen siempre tarde las notas o los que llegan con frecuencia tarde a sus tareas. Me asombra la frecuencia con la que estos mismos profesores muestran una falta de tolerancia absoluta ante la tardanza de sus alumnos.

Ser buen profesor supone cierto nivel de responsabilidad que no pueden cuestionar nuestros "clientes": estudiantes y padres. Si yo pudiera supervisar a un profesorado que fuese completamente responsable, redefiniríamos el significado de "escuela eficaz".

Constantemente me asombra cómo son, en realidad, los centros eficaces, dado que en cada grupo de profesores con el que he trabajado hay un pequeño pero significativo porcentaje de ellos que actúan de forma irresponsable. El funcionamiento de los centros es complejo y variado. ¡Qué bueno sería, cuánto más fácil sería si todo el mundo asumiera su cuota de responsabilidad!

Al cabo de los años, he tenido que dedicar parte de mi energía a ayudar a mi instituto a recuperarse, prueba tras prueba, plazo tras plazo, de la irresponsabilidad de una minoría de personas de nuestro equipo docente. Los profesores tienen que fijarse objetivos personales para cumplir

los plazos y sus responsabilidades docentes, con objeto de lograr el éxito de la organización. Pensemos en el tiempo que ahorraríamos y la eficiencia que ganaríamos si ocurriese así. Pensemos en la influencia que tendría ser educadores responsables en el nivel de responsabilidad de cada estudiante.

10. TENER GRANDES EXPECTATIVAS

Tener grandes expectativas supone centrarse en los sueños y posibilidades de nuestros alumnos, y en los nuestros. Si estuviésemos a punto de arrancar, el límite sería el cielo. A menudo, las personas cometemos el error de suponer que el rigor y las expectativas elevadas son consecuencia de mayor cantidad de trabajo o de un trabajo más duro. La idea de que un trabajo más duro lleva a unas expectativas más altas puede ser positiva, pero, con frecuencia, un trabajo frustra nuestros objetivos, termina siendo más de lo mismo y lleva a trabajar por trabajar.

Con el fin de evitar la confusión entre el rigor y la ambición, pensemos en la idea de cultivar los sueños de los estudiantes. En la educación, hay toda una serie de actos equilibradores. Los profesores deben aprender a tener en cuenta el equilibrio entre la inspiración y el control y el modo de afrontar las necesidades de cada persona sin perder de vista las necesidades de la clase.

=====

La excelencia en la enseñanza nos exige lograr un equilibrio entre la realización de los sueños de los estudiantes y su éxito académico general.

=====

En cierta ocasión recibí una nota de la madre de uno de nuestros alumnos de último curso que me hizo sonreír. La madre estaba encantada de que su hijo hubiese cumplido ya, anticipadamente, los requisitos necesarios para su graduación e ingresara en una escuela de Hostelería al final del semestre. La nota comentaba el maravilloso apoyo que este estudiante había recibido de nuestra comunidad escolar y que, algún día, el chico nos invitaría a todos a su restaurante. La madre explicaba que todo esto había sido

posible porque nuestro profesorado había mantenido el equilibrio entre la realidad de los problemas de aprendizaje de su hijo y su sueño de convertirse algún día en jefe de cocina.

Nunca transmitimos al alumno el mensaje de que no podría llegar a ser chef, que no podría ver realizado su sueño, pero tampoco le fomentamos nunca unos sueños de futuro sin dejar muy claro que tenía que afrontar el presente y cumplir sus responsabilidades como estudiante.

11. SER RESILIENTES

Aunque he trabajado en centros escolares durante treinta y siete años, cada jornada sigue resultándome un tanto imprevisible. Si es cierto que la escuela es un lugar imprevisible, también podemos suponer siempre que algunas cosas ocurrirán con regularidad. Las cosas ocurren. ¿No le parece, aunque no pueda probarse científicamente, que la mala conducta de los estudiantes aumenta cuando barruntan la lluvia? ¿Tiene la sensación de que los días previos a las vacaciones, los estudiantes se muestran un poco más hiperactivos, a causa de que están haciendo planes para esos días? En cuanto cae un poco de nieve, los estudiantes empiezan a moverse, inquietos, previendo la salida anticipada de clase. ¿Y no le parece que la ley de Murphy: “si algo puede ir mal, probablemente vaya mal” golpea en los momentos más inoportunos? Todas estas cosas me han sucedido a mí.

Si tenemos en cuenta que la resiliencia puede definirse como la capacidad de superar rápidamente los efectos de la enfermedad, el cambio o la desgracia o, quizá, como la capacidad de recuperar la forma después de doblar, estirar o comprimir algo, podemos entender su relevancia para la profesión docente. Nuestra forma de responder a lo inesperado, al estrés o a las tensiones de nuestro trabajo diario con los alumnos define, en muchos sentidos, la medida del éxito que tengamos para alcanzar nuestros objetivos.

Siebert (2005) señala que la resiliencia es esencial en el mundo de hoy. Afirma: "en el puesto de trabajo, todo el mundo se siente presionado para hacer más, de mejor calidad, con menos personas, en menos tiempo y con menos dinero. En nuestras vidas personales, las cosas están cambiando con tanta rapidez que todo el mundo debe aprender a ser competente en cambios, a afrontar los contratiempos imprevistos y a superar las adversidades no deseadas". ¿No parece esto la perfecta descripción de nuestra experiencia cotidianas en la escuela? La buena noticia es que la resiliencia puede aprenderse, practicarse y desarrollarse con el tiempo.

Dice Siebert que todos nacemos con el potencial para incrementar nuestra capacidad de resiliencia y menciona cinco niveles graduados de esa capacidad. El primero señala la necesidad de mantener la salud y la estabilidad y de tener la energía para funcionar a pleno rendimiento. El segundo nivel implica nuestra capacidad de afrontar los retos externos que requieren notables competencias de solución de problemas. El siguiente nivel se centra en el yo interno, en como adquirir una autoestima fuerte. En cuarto lugar, Siebert expone los atributos y competencias propios de las personas capaces de recuperarse con facilidad. Por último, el nivel más elevado de la capacidad de recuperación es la capacidad de convertir la desgracia en fortuna.

La información más aplicable a la enseñanza que me ofrece la obra de Siebert es tener en cuenta que, cuando nos enfrentamos a la adversidad:

- Podemos tanto levantar barreras como tender puentes hacia un futuro mejor.
- Podemos aprender a aprovechar nuestra propias capacidades innatas para recuperarnos con facilidad.
- En nuestros intentos para recuperarnos de situaciones adversas, podemos desarrollar capacidades que no sabíamos que poseyéramos.

Estos puntos pintan un retrato esperanzador y digno de atención del potencial de los educadores resilientes.

=====

Tenemos la oportunidad y la responsabilidad de ejemplificar la resiliencia ante los nuestros alumnos.

=====

Nos enfrentamos constantemente a elecciones relativas a nuestra forma de reaccionar ante las situaciones. Podemos facilitar experiencias que nos fortalezcan o que nos debiliten y, si buscamos seriamente las primeras, podemos acabar muy asombrados con nosotros mismos. ¿Ve a un profesor deslumbrante

mente capaz de recuperarse cuando se mira a un espejo? ¡Es muy posible!

12. CONSIDERAR LA ENSEÑANZA COMO RECOMPENSA DE SÍ MISMA

En una ocasión, Arthur Ashe dijo: “con lo que obtenemos, podemos ganarnos la vida. Lo que damos, sin embargo, es lo que realmente da vida”. No nos equivoquemos; las personas que ingresan en la profesión docente deben estar dispuestas a crear vida, porque, desde luego, la profesión docente no es la forma más sencilla de ganarse la vida.

Sin embargo, la enseñanza ofrece otras ventajas que no se reflejan en salarios elevados ni en ganancias materiales. Hemos oído algunos de los clichés, como: “enseñar es alcanzar el futuro” o “la enseñanza te permite mantenerte joven”. Según mi experiencia, estos son beneficios muy reales asociados a la enseñanza. Nos mantenemos implicados en el entusiasmo propio de la juventud y ayudamos a configurar las generaciones futuras. Hay muchas recompensas que, si lo pensamos bien, pueden minimizar la decepción que pudiera suponer el ir por el mundo con un coche de segunda mano.

Según los ya clásicos estudios de Frederick Herzberg acerca de la teoría de la motivación, los salarios, los beneficios económicos y demás cosas por el estilo no son los elementos motivadores que la gente cree que son. Herzberg asegura que el logro, el reconocimiento y el trabajo mismo son factores que conducen a una satisfacción extrema en el trabajo. Desde luego, ésa ha sido mi experiencia

como educador. La alegría de mi trabajo no ha sido nunca el salario que percibo. En cambio, me inspira y me motiva profundamente el logro de mis alumnos, el reconocimiento que reciben y las veces que su reconocimiento me llega en forma de una carta de agradecimiento de los padres o de una sonrisa del estudiante. El ambiente de trabajo es igualmente atractivo. Me encantan los acontecimientos que ocurren en torno a la escuela: teatro, deportes, danzas; todo ello supera con mucho las molestias de las incontables reuniones con las que no disfruto en absoluto.

Al hablar con futuros educadores sobre las ventajas de la enseñanza, me apresuro a señalar lo feliz que me siento con mi tarea, aunque quizá hubiese sido mucho más rico si me hubiese dirigido a otros sectores profesionales. "Quizá" es una palabra muy importante en la oración anterior porque dos de las cosas que me ha dado la enseñanza son la estabilidad y la previsibilidad. Es posible que otro trabajo no me hubiese proporcionado la misma certidumbre o la misma estabilidad. Tanto mi esposa como yo somos profesores y hemos podido vivir bien, crear una familia y prepararnos un retiro confortable, aunque no con lujos. Nos sentimos muy felices cuando nuestros hijos fueron a la escuela. Estábamos allí con ellos, los veíamos más que la mayoría de los padres a sus hijos y pasábamos las vacaciones y los veranos juntos.

Creo que la enseñanza es una forma excelente de dar vida. Me entusiasmo cuando alguno de mis antiguos alumnos decide que la enseñanza puede ser lo suyo. Necesitamos a más personas que hayan disfrutado tanto en la escuela como para volver y dedicarse a enseñar. ¿No sería maravilloso que todos nuestros profesores pudieran haber disfrutado en la escuela? Imagine las experiencias que tendrían sus alumnos si así fuese.

Podría encabezar una manifestación pidiendo un aumento de salario para los profesores, pero no me amarga mi elección de dedicarme a la enseñanza ni mi situación económica debida a esa circunstancia. Siempre he tenido suficiente para comer, un buen seguro de salud -beneficios que ya les gustaría tener al 50% de las personas de mi

comunidad- y, lo mejor de todo, voy a trabajar todos los días a un ambiente en el que cada día puedo hacer cosas mejores.

En un momento de debilidad, podría llegar a decir que me gustaría ser rico, pero diez días de cada diez estoy orgulloso de lo que hago. Si no pudiera decirlo, tendría poco valor para mi instituto y para mis alumnos. Uno de los prerrequisitos para ser profesor debería ser no tener nunca la sensación de que nos dedicamos a algo poco importante o inferior a lo que podríamos haber hecho.

Comparar nuestras experiencias como profesores con los doce principios profesionales que hemos destacado en este

=====

Los educadores tienen que estar orgullosos de lo que son y de lo que consiguen.

=====

capítulo es un ejercicio que deberían hacer todos los profesores. Para crear una escuela que tenga en cuenta a cada estudiante, tenemos que estar seguros de que nuestros profesores enfocan todas estas importantes áreas con eficacia. De ese modo, damos a nuestros centros educativos la posibilidad de ayudar a los estudiantes a descubrir en ellos estas mismas cualidades.

UN ÚLTIMO CONSEJO: “JUGAR” EN EQUIPO

El mundo cambia a un ritmo alarmante y así ocurre también en la enseñanza. Lo que era cierto hace treinta años guarda poco o ningún parecido con lo que es cierto hoy día. Por ejemplo, en mi primer puesto docente, me encargaron de una tarea que ahora la llevan a cabo tres personas. Las expectativas y la velocidad de la vida han cambiado tanto que parece que los profesores hacen más de lo que pueden para cumplir sus responsabilidades. Recuerdo que, antes, terminaba mi trabajo con energía de sobra. Quizá mi memoria sea selectiva, pero creo que hay que decir algo acerca de lo ocupado que anda todo el mundo en la actualidad.

Si usted es un profesor veterano, probablemente recuerde cuando se sentaba a leer el periódico en la sala de

profesores durante el tiempo de preparación de clases. Probablemente recuerde cuando se sentaba en esa sala y oía historias de caza y pesca, se intercambiaban recetas de cocina o se participaba en un acalorado debate político.

Parece que, de alguna manera, había más tiempo; ahora, no puedo imaginarme leyendo el periódico durante los recreos. Solía haber más tiempo para respirar, para no estar "en guardia" en todos y cada uno de los segundos del día, y más tiempo para trabar amistades con los colegas.

Aunque los cambios que se han producido al pasar menos tiempos en la sala de profesores hayan acarreado muchos beneficios (también podían ser lugares muy negativos), en el aspecto colegial se ha producido una terrible pérdida. La naturaleza de nuestro trabajo requiere que tengamos unos sólidos sistemas de apoyo, personas que compartan nuestras cargas y experiencias y sean capaces de apoyarnos y estimularnos a diario.

Las escuelas de nuestros días son muy diferentes de las que existían hace dos o tres decenios y, en consecuencia, el aspecto social de la enseñanza también ha cambiado. Los profesores eran a menudo una familia muy unida de personas que desarrollaban su vida social fuera de la escuela.

En mi instituto actual, uno de nuestros profesores organiza todos los años una fiesta social y, aunque es un evento fantástico, la mayoría de los asistentes son profesores antiguos. En esas reuniones, oímos muchas conversaciones sobre los viejos tiempos y sobre lo que han cambiado las cosas. Oímos hablar de que los profesores estaban mucho más unidos e implicados en las vidas de los demás fuera de la escuela. Las personas formaban parte de una red más grande de amistades y de apoyo.

Hay algunas excepciones a esto que merece la pena mencionar. El personal de orientación de mi instituto actual se reúne a diario para comer en el área de orientación. El despacho está abierto para cumplir con sus funciones, pero ellos se sientan en torno a una gran mesa y comen juntos. Durante esos treinta minutos, raramente hablan del trabajo. En cambio, hablan de bodas, películas, libros y aconte-

cimientos de actualidad. Nuestro jefe de orientación habla a menudo del hecho de que, si tenemos que estar dispuestos para nuestros estudiantes, como profesores, hemos de estar sanos. Repite con frecuencia que estos profesores comen juntos con la esperanza de que la idea cale.

Hace varias semanas, una profesora de Matemáticas me comentó lo divertido que se le estaba haciendo este curso en el instituto, que su actitud era diferente a la de años anteriores. Atribuía esto al hecho de que había empezado a reunirse con los otros profesores de Matemáticas para comer. Tenemos también un grupo de profesores jóvenes que comparten a diario los treinta minutos de viaje hasta el centro.

=====

Merece la pena hacer el esfuerzo de juntarse con personas que tengan experiencias comunes con las nuestras. Nos da otro motivo para levantarnos por las mañanas y acudir a un trabajo que nos encanta.

=====

Este tiempo pasado con otras personas, en el que se comparten experiencias, es bueno para el espíritu. Creo también que constituye un ejemplo excelente para nuestros alumnos. Si ven que sus profesores traban amistad y que se preocupan unos de otros, es más probable que los estudiantes hagan lo mismo.

Cuantas más posibilidades haya de que encontremos formas de construir entre nosotros una atmósfera amable y de apoyo mutuo, más gratificante y satisfactorio será nuestro trabajo. Aunque esto parecía suceder de manera

casi espontánea cuando yo empecé a dar clase, hoy día las personas tienen que hacer un esfuerzo consciente para entablar estas relaciones dentro y fuera de la escuela. Pero no hay que abandonar cuando observemos que cuesta hacerlo.



Cuestiones para el diálogo

1. Considerando los doce principios, ¿hay algunos más importantes que otros? ¿Cuáles cree que cumple usted mejor? ¿Y cuáles peor?
2. ¿Es necesario que los educadores rindan cuenta de su trabajo? ¿Cómo podría estructurarse esto para promover diálogos positivos?
3. ¿Qué implicaciones tiene para su trabajo esta cita de Henry David Thoreau: "Las cosas no cambian, las personas sí"?
4. ¿Qué tendríamos que hacer para que la escuela estuviera más pendiente de los estudiantes y menos de las necesidades organizativas?
5. ¿Sabe de otros grupos o lugares que ofrezcan un sistema de apoyo fuerte? ¿Hasta qué punto tienen éxito? ¿Tiene alguna idea acerca del modo de incorporar lo que funciona en estos otros grupos a las relaciones de su centro escolar?

Contemplar la educación desde una perspectiva más amplia

"La libertad de pensar de forma diferente puede ser el regalo más precioso de la sociedad a sí misma. El primer deber de una escuela es defenderla y conservarla".

ARTHUR BESTOR

Con el fin de crear programas educativos satisfactorios, tenemos que mirar más allá de las paredes de la clase para ver que la escuela forma parte de un tapiz más grande, que incluye influencias económicas, sociales y políticas. Si pasamos por alto la importancia de estas influencias, será difícil alcanzar el éxito. Los profesores tienen que ser conscientes de las presiones que afectan a su trabajo y a las vidas de sus alumnos.

Este capítulo investigará el proceso de cambio, el pensamiento sistémico y las estructuras sociales y políticas que influyen en lo que puede conseguirse en las escuelas. La conciencia de que existen estas presiones y que debemos controlar activamente su influencia en nuestro trabajo nos obliga a conectar nuestro trabajo con un cuadro más amplio.

Este libro trata del modo de canalizar nuestro trabajo para satisfacer mejor las necesidades de cada alumno y de hacer lo necesario para ayudar a los estudiantes a alcanzar el éxito. Pero esto solo puede lograrse si primero somos capaces de contemplar el amplio espectro en el que se mueve la educación.

En una sociedad y en un clima político tan preocupados siempre por obtener ganancias, es muy fácil que los educadores pierdan de vista sus objetivos. Una de las vías más fáciles por las que puede deslizarse un profesor es la que lleva a la cumbre a un pequeño conjunto de sus alumnos: la vía que lleva a la competitividad, a las puntuaciones más elevadas en los exámenes selectivos, al éxito en los "cursos avanzados" o en el Bachillerato Internacional, y a la admisión de unos pocos alumnos en universidades de prestigio. Estos objetivos tan elevados forman parte, sin duda, de nuestra misión educativa, pero solo pueden existir sin excluir ni a otros alumnos ni otros programas.

Tenemos que encontrar formas de evitar quedar atrapados en la feroz competición de las calificaciones y en el riesgo del elitismo. En nuestra misión, es fundamental la responsabilidad que tenemos para con cada estudiante y no solo ante unos pocos selectos. Tenemos la responsabilidad de ayudar a todos los estudiantes para que cada uno llegue a "ser alguien".

En las escuelas, los educadores se enfrentan a la tentación de plegarse a la carrera por la excelencia. He estado en ocho institutos y en todos ellos he hecho un trabajo admirable con los estudiantes. Hicimos un buen trabajo con aquellos cuyos padres se relacionaban con el centro y valoraban la educación. Los alumnos y las alumnas que tenían grandes aspiraciones y tenían unas relaciones sociales sólidas recibían una programación de calidad. Es interesante señalar que estos centros también ofrecían una buena programación y brindaban apoyo a sus alumnos de educación especial. Lo que faltaba en los ocho centros en los que trabajé era una atención adecuada a los alumnos y alumnas "del montón", es decir, aquellos cuyas capacidades son poco o nada destacables.

Si tenemos en cuenta cómo operan las presiones sociales y políticas, no puede sorprendernos esa situación. Los padres con un elevado nivel adquisitivo presionan a los sistemas escolares a favor de que establezcan programas dirigidos al alumnado con un alto nivel intelectual. Mantienen una presencia física y financiera continua en el centro, lo

que centra la atención en los alumnos de alto nivel. En el lado opuesto del espectro, los alumnos con discapacidades o necesidades educativas especiales cuentan con la fuerte defensa de ciertos grupos y la implicación de los padres para reclamar servicios especiales. Abandonados en el medio quedan los alumnos que no aparecen en la pantalla de radar. Aquí solo se hacen esfuerzos marginales: no dan problemas y, en gran medida, ahí se quedan olvidados. Quizá ésta no sea una situación universal, pero las implicaciones son dolorosamente claras.

Los buenos centros escolares tienen que resistir la tentación, e incluso ir en contra, de las presiones para marginar a los alumnos "del montón", fijándose solo en las puntuaciones elevadas, o prodigar atenciones a "los que hacen ruido". Lo verdaderamente importante es aprender o, mejor, amar el aprendizaje. Tenemos que evitar perder nuestro espíritu para ir a la caza de las recompensas extrínsecas.

No digo que sea fácil; las presiones para vendernos son increíbles. Lo que digo es que tengamos cuidado y que mantengamos a todos y cada uno de nuestros estudiantes en la pantalla de radar.

PARA MEJORAR ES INEVITABLE EL CAMBIO

Una realidad que es ley en la enseñanza, como lo es en la vida, es que el cambio es inevitable. En el libro de Spencer Johnson, *¿Quién se ha llevado mi queso?*, el autor señala que sus lectores asumen el cambio porque, les guste o no, el cambio va a ocurrir.

Las escuelas, como organizaciones, se han ganado la reputación de oponerse al cambio y muchos sostienen que los centros escolares son hoy esencialmente iguales que los del siglo pasado. Esa fama es, sin duda, un punto de tensión para los líderes que tratan de hacer progresar la reforma escolar y mejorar los sistemas escolares, pero tiene poco que ver con la realidad de ser educador.

Con independencia de la rigidez de las escuelas en las que trabajemos, tenemos que cambiar día a día, minuto a minuto. La capacidad de adaptarse al cambio, o de "saborear el nuevo queso", como sugiere la metáfora de Johnson, está en el centro de la idea de lograr una escuela para cada estudiante. Sin un esfuerzo para desarrollar la capacidad de recuperación en medio de un entorno en constante cambio, trabajar en pos de ese objetivo será todo un reto.

¿Se imagina lo difícil que sería ir a trabajar a diario sin la capacidad de adaptarse a las variaciones cotidianas que nos imponen los estudiantes? En nuestros centros escolares hay muchos profesores cuyas capacidades se reducen porque no pueden adaptarse al cambio. A lo largo de mis muchos años de profesión, he sido una de las personas que disfrutan con el proceso de cambio.

El cambio es difícil para todo el mundo, incluyendo a los pioneros. Aunque yo haya sido un agente del cambio en cada sitio en el que he trabajado, también me he encontrado con cambios que no me gustaban. Quizá haya desempeñado un importante papel en el cambio de cientos de cosas en las organizaciones en las que he trabajado, pero ha habido ocasiones en las que he actuado más como saboteador que como pionero.

Schleety (1993) lanza la idea de que los profesores y profesoras que bloquean ideas nuevas son con frecuencia los mismos que, en momentos anteriores de sus carreras profesionales, fueron pioneros. Dice que, en algún lugar del camino, se desanimaron tras involucrarse apasionadamente en un esfuerzo de cambio que no dio fruto y por ello dejaron de estar dispuestos a cambiar. Esto tiene importantes consecuencias con respecto a si tendremos o no éxito en nuestros esfuerzos para cambiar el clima de una escuela en la que reine la mentalidad de *ser* para todos los alumnos y alumnas. Sospecho que muchos profesores pueden entrar en esa categoría. Es posible que tengan las necesarias convicciones, pero se han agotado a causa del esfuerzo necesario para llevar a la práctica esas convicciones.

El jefe de estudios de mi instituto volvió de un congreso y distribuyó un folleto de una sesión a la que asistió personalmente, presentada por Terry B. Grice, sobre *Dirigir para obtener resultados*. El folleto mencionaba doce duras realidades con respecto al cambio. Una que él destacaba en particular es el hecho de que “las personas optan por ser las víctimas del cambio, en vez de ser defensoras del cambio”.

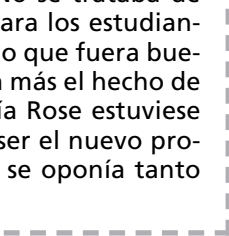
Estoy convencido de que éste es un reto real al que tienen que enfrentarse los profesores. Pueden gastar sus energías en contra de los cambios o pueden salir al frente y dirigir la marcha. Aunque sea una simplificación excesiva, éste es un terreno de potencial gozo o de sufrimiento potencial.

He visto a muchos profesores que pasan gran parte de su tiempo deprimidos debido a las iniciativas de cambio que bullen a su alrededor. Sospechan de cualquiera que promueva el cambio y no tienen mucho interés por descubrir si la idea encierra o no algún mérito. En consecuencia, dedican sus valiosas y limitadas energías a oponerse al cambio, en vez de aportar algo al mismo. He aquí un ejemplo.

 Rose era una gran tutora. Había sido una gran tutora durante muchos años. A lo largo de su carrera, había desarrollado unas competencias excepcionales. Era puntual y nunca faltaba, había elaborado fórmulas fáciles y rápidas para mantener organizados a sus aproximadamente veinte estudiantes y había encontrado formas de conectar realmente con sus alumnos en los 10 minutos que pasaba con ellos cada mañana antes de empezar las clases.

En su vigésimo curso en la *Park Middle School*, se inició un movimiento para crear un programa de consejeros para los estudiantes que reemplazara al modelo tradicional de tutoría. Los que proponían el nuevo sistema creían que el cambio mejoraría el rendimiento de los estudiantes, serviría para conectar a los estudiantes con un adulto significativo y daría al centro una mejor estructura organizativa.

A Rose no le entusiasmó demasiado la idea. De hecho, se manifestaba en contra cada vez que podía. Decía a quien quisiera escucharla que el nuevo programa era innecesario. Esgrimía el argumento de “si no hay nada roto, ¿por qué arreglarlo?” y, a los ojos de sus colegas que promovían el programa, se dedicaba únicamente a bloquearlo. No podían entender por qué una profesora con sus competencias y capacidad se mostraba tan negativa. ¿No se trataba de un programa que podía ser muy bueno para los estudiantes? Era como si estuviese en contra de algo que fuera bueno para los estudiantes. Aún les confundía más el hecho de que la excelente forma de llevar la tutoría Rose estuviese en el centro de su visión de lo que debía ser el nuevo programa de consejeros. Entonces, ¿por qué se oponía tanto a él?



En el centro de la oposición de Rose había tres elementos importantes.

- Primero, *su tutoría era excelente*, por lo que le resultaba muy difícil ver una razón convincente para cambiar. *Para asumir el cambio, una persona debe ver algo que lo justifique* y, a su modo de ver, la tutoría ya estaba funcionando a la perfección.
- Segundo, ella tenía una sensación de pérdida a causa del inminente comienzo del programa de consejeros. *Había forjado unas relaciones muy fuertes en su tutoría y no quería abandonarlas para experimentar lo desconocido* de una idea nueva.
- Por último, tenía la sensación de que se ponían en tela de juicio sus competencias. Ella era la mejor tutora del mundo, *¿por qué iba a aventurarse a abrazar un concepto nuevo* en el que sus competencias no estarían a la altura?

Durante casi un año, el profesorado de la *Park Middle School* mantuvo un tira y afloja con respecto a instaurar este programa. Al final, la idea dio paso a la realidad y la escuela abandonó las tutorías y se reestructuró en torno a las consejerías. Al final, como Rose era una profesora de

extraordinaria calidad, terminó siendo una excelente consejera.

¿Qué pasaría si esta historia hubiese tomado un giro diferente? ¿Qué hubiese ocurrido si Rose hubiese estado al frente del cambio? ¿Y si las personas que promovieron la idea de los consejeros hubiesen ayudado a Rose a sentirse como la persona que tenía las competencias necesarias para crear el modelo que pretendían? ¿Y si Rose hubiese estado convencida de que este programa podía ofrecer a cada alumno de su centro las relaciones y el entorno que ella había creado en su tutoría?

Todos estos “y si...” indican una doble responsabilidad para cambiar el resultado de la historia. Rose podría haberse responsabilizado más, tratando de examinar el nuevo programa, en vez de reaccionar contra las fuerzas que se imponían desde el exterior. Las personas que proponían el cambio tenían también la responsabilidad de atraer a Rose al diálogo. Cualquiera de estos enfoques habría valido.

Aunque podríamos seguir hablando sobre muchos aspectos diferentes del cambio, quiero asegurarme de que tratamos algunos puntos clave. Uno de ellos es el hecho de la inevitabilidad del cambio. Me gustaría también presentar la idea de que, si uno quiere estar contento en su papel de profesor, es posible que mantener el *statu quo* quizá no sea la vía que yo aconsejaría.

Tenemos que saber que el cambio se va a producir y comprometernos a adquirir las competencias necesarias para ser capaces de cambiar dignamente. En nuestro trabajo, tenemos que ser pro-activos, no reactivos.

Si el cambio es inevitable, con independencia de lo que hagamos, ¿por qué no hacer el esfuerzo de influir todo lo posible en nuestro entorno como educadores implicándonos? Creo que una persona experimenta unas sensaciones muy diferentes si participa en un proceso, o si padece, víctima del mismo. Teniendo en

=====

Enseñar y aprender es una experiencia dinámica y abierta que requiere mucha flexibilidad y mucha capacidad de reacción.

=====

cuenta que los estudiantes imitan nuestras acciones, ¿qué debemos hacerles ver respecto del cambio?

TOMAR DECISIONES

Hace varios años, un estudiante, como parte de su trabajo en una comisión para valorar ideas alternativas para la organización de la escuela, resumió los cinco tipos siguientes de toma de decisiones:

1. *Basadas en la norma o en otros precedentes.* Son decisiones que se basan en la política del consejo escolar, en precedentes importantes o que vienen impuestas por la ley.
2. *Aisladas.* Decisiones que se toman dejando poco espacio o tiempo para la colaboración. Un ejemplo sería responder a una amenaza a la seguridad.
3. *Contextuales.* Son decisiones basadas en datos o en hechos.
4. *Democráticas.* Decisiones a las que se llega por votación o por consenso.
5. *Sabias o inspiradas.* Decisiones que se toman porque no pueden negarse o evitarse.

Como docentes que debemos tomar muchas decisiones al cabo del día o a cada hora, sería prudente entender a fondo lo que nos empuja a tomar esas decisiones. Este estudiante recogió muy bien estos cinco tipos de decisiones.

Los dos primeros tipos recogen decisiones que no son difíciles de tomar, pues las leyes y los procedimientos carecen, generalmente, de matices grises. En su mayoría, son en blanco y negro y requieren pocas interpretaciones. Si la ley estatal nos exige que informemos a nuestro director o al organismo estatal de protección infantil competente acerca de todos los casos en los que sospechemos abuso infantil, no tenemos otra opción al respecto. Si un alumno o una alumna se cae en el patio de recreo y parece que ha quedado inconsciente, no podemos permitirnos el lujo de

acudir a un reglamento ni de preguntar otras opiniones; acudiremos a las urgencias médicas.

Sin embargo, muchas de las decisiones a las que se enfrentan los profesores no están incluidas en estas categorías. La mayoría de nuestras decisiones se incluyen en la tercera y la cuarta categoría: contextual y democrática. Aquí es donde el profesor tiene margen de actuación, donde se puede permitir el lujo del tiempo y de la flexibilidad, relacionados con la elección. También cuenta con menos estructura, por lo que recae en él más responsabilidad de acuerdo con su experiencia, el contexto, las relaciones que establezca y su sabiduría y experiencia para tomar este tipo de decisiones.

Los educadores tienen que hacerlo lo mejor posible al tomar decisiones contextuales, decisiones que se basan en datos cuantitativos o cualitativos. Con el fin de defender y justificar las decisiones, los profesores tienen que ser capaces de articular claramente el contexto que rodea su elección. Si una investigación amplia o unos datos indican que los estudiantes de bachillerato se desenvuelven mejor en los exámenes a media mañana, es defendible presionar para que el examen se haga a media mañana. Si en la cafetería concurren demasiados alumnos y empiezan a aparecer conductas inaceptables, tiene sentido limitar el número de estudiantes que entren en la cafetería.

Aunque estos ejemplos son clarísimos, las escuelas y las aulas no siempre operan así. Hay que prestar más atención al marco de referencia o a las circunstancias que puedan influir en las decisiones. Prestar atención a los datos, los resultados de encuestas o la opinión de los demás, sirve para influir en las decisiones de forma positiva. A menudo ocurre que, las personas que no se desenvuelven muy bien en la recogida y uso de la información se ponen muchas veces a la defensiva. En contraste, están quienes pueden explicar con claridad el contexto de sus decisiones y raramente tienen que hacer frente a preguntas duras. Las decisiones tomadas en contexto son reflexivas. Por regla general, la reflexión conduce a la reflexión.

Las escuelas y las aulas también pueden constituir un espacio para el proceso democrático; un lugar en el que el discurso público lleve a un grupo a una decisión compartida. Este es un campo en el que los educadores tienen que asumir más responsabilidad. Los profesores que permiten que sus alumnos participen en los procesos de decisión no solo les enseñan valiosas competencias ciudadanas, sino que también incrementan la probabilidad de que los estudiantes apoyen posteriormente la decisión a la que se llegue. Sin duda, esto supone más trabajo. Nadie ha dicho que la democracia sea fácil, pero creo que es la mejor forma de tomar decisiones.

A veces, los profesores toman una decisión porque, simplemente, lo correcto es hacerlo. Son éstas las decisiones sabias o inspiradas. Son decisiones que tienen tanto sentido que no tomarlas sería un error. Por ejemplo, un estudiante entrega tarde un trabajo; habitualmente, eso supone automáticamente una nota más baja; el profesor descubre que el abuelo del estudiante falleció dos días antes. Una decisión inspirada, adecuada, sería no castigar en este caso al estudiante. Otro ejemplo sería permitir al estudiante interesado por la educación infantil realizar prácticas en una guardería para el proyecto del último curso.

Creo que la satisfacción del profesor en su trabajo y el éxito están directamente relacionados con el método de toma de decisiones que empleen. Si dedican la mayor parte

=====

*Cuando se toman
decisiones valientes,
¡los resultados pue-
den ser maravillosos!*

=====

del tiempo a controlar, legislar e imponer normas, me temo que experimentarán tristeza y frustración en el trabajo. Si los profesores pueden tomar la mayoría de sus decisiones analizadas, o mediante prácticas democráticas, preveo un resultado más positivo.

ENCONTRAR NUESTRO CAMINO

En cierta ocasión estuve hablando con un grupo de profesores de secundaria sobre la transición de sus alumnos al

bachillerato. Estábamos tratando de comenzar el procedimiento de orientación antes que en años precedentes con el fin de dejar más tiempo para completar cuidadosamente el proceso. Me encontré con cierta resistencia inesperada de parte del profesorado cuando propuse empezar a aplicar los programas un curso antes. Al final, uno de los profesores expuso los motivos de preocupación y de resistencia: algunos profesores tenían la impresión de que, cuando sus alumnos recibieran su programa de bachillerato, dejarían de trabajar en sus clases actuales, pensando en el futuro.

Me quedé mudo cuando se me pasaron por la cabeza los "síntomas" de los alumnos y alumnas de secundaria aquejados de "mayoritis". Recuerdo que pensé que, si la única manera de conseguir que los estudiantes trabajasen en la escuela media era ponerles delante el señuelo del paso al bachillerato, la educación presentaba muchos problemas.

Sin embargo, debía tener cuidado con mis juicios, porque gran parte de lo que ocurre en el bachillerato está relacionado con la preocupación por el ingreso en la universidad. En el calor del momento, quisiera haber recordado la cita de Dorothy De Zouche: "Si me pidieran que enumerara diez estupideces educativas, las calificaciones encabezarían la lista. Si no puedo dar a un alumno una razón mejor para estudiar que una nota en un boletín de calificaciones, debo cerrar mi clase, irme a casa y quedarme allí".

Nuestra brújula educativa para la motivación del estudiante tiene que girar en torno al valor intrínseco del aprendizaje y a su interés por aprender. No puede moverse por los números, por obtener determinadas calificaciones. ¿Vamos por el buen camino?

Las escuelas y las universidades de todo el país luchan con lo que parece ser una epidemia de trampas y plagios, cuestión íntimamente relacionada con la de si vamos o no por buen camino. ¿Hay alguna razón convincente de este fenómeno o es que los jóvenes de hoy son simplemente inmorales? Creo que hay muchas culpas que señalar con respecto a la cuestión de la deshonestidad académica en nuestras escuelas. Podríamos empezar por la avaricia de

notas, por la presión que se ejerce sobre los estudiantes para que destaquen y por el tono competitivo necesario para conseguir ingresar en los centros universitarios elegidos en primera opción.

Podríamos pasar después a la presión que sienten los estudiantes para compatibilizar múltiples prioridades, como deportes y presiones sociales. Y no olvidemos las horas dedicadas a hacer tareas en casa. Después está Internet, con su fácil acceso a palabras, ideas, artículos y respuestas. Si a todo esto añadimos los modelos de deshonestidad que dan los adultos en sus vidas, tendremos que preguntarnos por qué no se hacen aún más trampas.

Me desanimé mucho cuando oí a un educador decir que la cura de la falta de honradez académica estaba en unas consecuencias más duras. Inmediatamente concluí que, simplemente, el educador en cuestión no era capaz de ver los síntomas, tras los actos de falta de honradez académica. Creo que los profesores tienen la responsabilidad de no ser tan rápidos a la hora de categorizar las trampas como un defecto de la personalidad. Es cierto que, en algunos casos, pueden tener razón, pero dudo que todos los que han copiado una respuesta, o no han citado adecuadamente una fuente o puesto una excusa por no haber hecho una tarea tengan un defecto en su personalidad.

Los profesores tienen que proteger a los jóvenes de sí mismos, porque, evolutivamente, quizá no sean capaces de establecer la correspondencia que existe entre sus actos y las consecuencias que éstos acarrearán. Son demasiados los profesores que se limitan a hacer como si las trampas no existiesen y después, caen con rigor sobre el estudiante cuando, "sorprendentemente", hace la trampa.

Aplaudo a los profesores que trabajan concienzudamente para crear tareas a prueba de copia o trabajan incansablemente para ayudar a los estudiantes a que aprendan a citar correctamente las fuentes. Creo que los profesores y las profesoras deben disponer de otra manera sus aulas o crear múltiples variaciones de una prueba para dar menos oportunidades de hacer trampas en los exámenes. Creo que

estos esfuerzos extraordinarios demuestran al estudiante que el profesor se preocupa por su desarrollo académico. Refuerza la idea de que las trampas son inaceptables y que su profesor hace todo lo posible para que ellos no caigan en eso. La mejor arma contra la falta de honradez es tratar de prevenirla.

Cuando ocurre, cuando un alumno o una alumna hace trampa, hay que atajarlo con energía. Los estudiantes tienen que recibir un cero en esa tarea, hay que advertir a los padres y el estudiante ha de entrevistarse con el director. Es muy eficaz también responsabilizar al estudiante de informar a sus padres de lo ocurrido. Los estudiantes tienen que experimentar la incomodidad y la vergüenza para que opten por otro comportamiento en el futuro.

También hay que dar a los estudiantes la oportunidad de reparar el error. Oí hablar a una estudiante de medicina de un incidente que le sucedió en su primer curso de bachillerato y le cambió la vida. La dirección del centro había hablado sobre ella a todos los consejos consultivos de alumnos del instituto en relación con su falta durante el otoño de su segundo curso de bachillerato. La interesada manifestó que, desde ese incidente, nunca había vuelto a contemplar la posibilidad de hacer trampas. Insistió en que la consecuencia de hablar con otras personas de la falta cometida fue mucho más eficaz que bajarle la nota.

Tenemos que ser extremadamente cuidadosos en cuanto al énfasis que pongamos en las calificaciones y todo lo que las acompaña. Personalizar nuestro trabajo con cada estudiante minimiza la competición entre ellos. Encontrar nuestra propia forma de actuar, prescindiendo de las cuestiones superficiales y ayudar a los estudiantes a desarrollar sus competencias académicas y éticas forma parte de nuestra tarea como profesores.

=====

Los profesores excelentes saben empatizar con sus alumnos, trabajan para protegerlos de ellos mismos. Les ofrecen oportunidades de recuperarse y aprender de sus errores.

=====

ESCOGER NUESTRA PROPIA ACTITUD

Hace algunos años, descubrí un programa de satisfacción del cliente de fama mundial, utilizado en el sector empresarial, denominado *FISH! Philosophy* (Filosofía del Pescado). Este programa tiene su origen en el próspero mercado del pescado de Seattle. Propone una forma de servir a los clientes que produce elevados beneficios y gran satisfacción del empleado. La inclusión de sus principios en un libro sobre la reorientación de la misión de las escuelas es muy adecuada.

En realidad, sirve de resumen de los puntos que hemos ido señalando para crear una escuela para cada estudiante. El mercado de pescado de *Pike's Place* es famoso en todo el mundo porque sus trabajadores creen firmemente en cuatro puntos relativos a "un buen servicio al cliente". Veamos cuáles son y cómo puede aplicarse su filosofía a nuestro objetivo de personalizar nuestras escuelas.

1. ¿Somos capaces de crear entornos alegres?

Los pescaderos aportan un componente lúdico a su trabajo diario. Bromean con los clientes, voltean los pescados a modo de juego para entretener a los clientes y no hacen nada que invite al aburrimiento. Todo está orientado a la diversión en el trabajo, pero también se las arreglan para vender sus stocks de pescado.

Como profesores, ¿podemos crear en nuestras aulas un entorno alegre y distendido? ¿Podemos bromear con nuestros alumnos, reírnos de nosotros mismos y dar un toque desenfadado al aprendizaje? Y, si lo hiciésemos, ¿es posible que nuestros alumnos participaran más y, quizá, aprendieran más? Creo que la respuesta a todas estas preguntas es, claramente, un sí. Las aulas tienen que ser lugares de risa, en vez de serlo de melancolía, desinterés e intimidación. Los estudiantes tienen que estar como los pequeños en un circo, con los ojos abiertos de par en par, preguntándose, sentados en el borde de sus asientos y pensando qué maravilla vendrá a continuación. No deberíamos hacer demasiado hincapié en que el duro trabajo está asociado al ren-

dimiento. Las escuelas deben ser lugares gratos, en los que el trabajo duro pueda ser divertido. Creo que tenemos la capacidad de lograrlo.

2. ¿Nos ponemos a disposición de los alumnos?

El siguiente centro de interés de la Filosofía del Pescado es tratar continuamente de estar a disposición del cliente y totalmente atento a lo que esté haciendo, cuando lo esté haciendo. En su formación, los pescaderos utilizan la expresión: "tienes que estar a disposición del cliente como cuando hablas con tu mejor amigo". La consecuencia de estar disponible en lo que toca a las escuelas es notablemente perspicaz. ¿Cuántas veces hemos oído hablar de alumnos que no están completamente centrados en la clase o de un profesor que está mental o emocionalmente fuera del aula? La filosofía que venimos comentando señala que la disponibilidad es un componente necesario para interacciones satisfactorias.

Conozco a una profesora que encarna esta filosofía en todas sus clases. Cuando pasa lista a diario, trata de establecer contacto personal con cada alumna o alumno, dándole la precisa impresión de que está a su disposición y pidiéndole, a su vez, que ella o él se ponga a disposición de la profesora.

=====

Tenemos que estar disponibles cada vez que trabajemos con un alumno, un padre o madre, o un colega.

=====

3. ¿Cada día supera en algo al anterior?

El tercer concepto fundamental para los pescaderos es que cada día tendríamos que proponernos hacer algo para superar el anterior. Podría ser en forma de agradar a un cliente, servir un pedido con productos de calidad o agradecer a una persona su sonrisa. La idea es que, si nos esforzamos para que cada día supere el anterior, no solo tendremos éxito, sino que el esfuerzo

=====

La idea de mejorar constantemente tiene unas implicaciones enormes para ayudar a los estudiantes a comprometerse, a participar y a destacar.

=====

también aumentará nuestra sensación de realización personal. ¿No casa este concepto con el profesor que hay en nosotros? ¿No es ésta la razón por la que nos dedicamos a la enseñanza: aportar algo?

4. ¿Mantenemos una actitud positiva?

El último principio de esta Filosofía que venimos comentando, implica escoger nuestra actitud. Al principio de cada día, se nos ofrece la oportunidad de escoger nuestra actitud para ese día. En la mayoría de los días, tenemos una

=====

Sería maravilloso ir cada día al centro escolar esperando que ocurran cosas buenas, en vez de malas.

=====

opción evidente entre los resultados negativos y los positivos y la gente de la *Pike's Place* se alientan mutuamente para escoger siempre los positivos. Sostienen la teoría de que excusarse, culpar y lamentarnos por nosotros mismos son condiciones negativas autoinfligidas; podemos optar por ver lo positivo en la mayoría de las situaciones.

En mis mejores días, esta filosofía me produce una enorme satisfacción personal, y me anima en las relaciones con mi familia, mis alumnos, mi instituto y mi comunidad. Reír, estar disponible, sentir que hago algo mejor y controlar mi humor son sensaciones muy fuertes. En mis peores días, la costumbre de centrarme en tratar de cumplir estos cuatro principios probablemente transforme algún fracaso en un posible éxito. Sé, sin preguntarlo, cuando entro en un banco o en una tienda de alimentación, si sus empleados han recibido formación en la Filosofía del Pescado; resulta evidente. ¿No sería magnífico que nuestros alumnos y sus padres pudieran ver en funcionamiento en nuestros centros estas cuatro grandes filosofías?

DAR ESPERANZA A LOS ESTUDIANTES

Me gustaría compartir una historia que me parece una gran metáfora de por qué la calidad de nuestro trabajo está tan íntimamente ligada a la esperanza.

Hace varias semanas, recibí un mensaje de correo electrónico de una madre satisfecha que transmitía una experiencia positiva que había tenido con su hijo, un alumno de diecisiete años. Leí con gran interés este mensaje, porque siempre busco noticias que validen el gran trabajo que hace mi profesorado. Se ha dicho que hacen falta diez de estos comentarios positivos para compensar un solo comentario negativo, por lo que nunca dejo pasar la oportunidad de escuchar buenas noticias. A continuación, presento un resumen de la historia acerca de un chico al que llamaré Charlie.

Charlie forma parte de una familia de corredores, delgados y ágiles, pero tiene un cuerpo grande, más bien adecuado para el fútbol americano aunque es un deporte que no le gusta. Con frecuencia, ha tenido que escuchar en la mesa largas conversaciones sobre las carreras pedestres.

Sus hermanos mayores eran ases de la pista, pero a Charlie le gustaban más el béisbol y el baloncesto.

La madre convenció a Charlie para que participara en el equipo de carrera de campo a través en el otoño del primer curso, con el fin de prepararse para el baloncesto y el béisbol. Al principio, Charlie accedió, pero, cuando empezó la pretemporada, prefirió trabajar por su cuenta. La madre lo convenció para que probara a participar en el equipo porque creía que su entrenamiento sería más coherente y beneficioso. Comenzó a trabajar con el equipo y parecía que lo pasaba bien. El equipo estaba formado por chicos que se trataban con gran respeto y bondad y los entrenadores reforzaban esa atmósfera. Era el más lento del equipo y a menudo terminaba el último en las carreras, pero al final acabó preocupándose mucho por su perfeccionamiento personal.

Después de aproximadamente un mes de práctica, el cuerpo de Charlie empezó a cambiar. Eso lo motivó más para mejorar su tiempo, pero, como las carreras se corren siempre en pistas diferentes, le resultaba difícil medir sus mejoras. Su madre le sugirió que fueran a la pista e hiciera una prueba de una milla, tomándole el tiempo. Su mejor marca personal había sido 9:48 antes de integrarse en el equipo y su primer intento con su madre dio un tiempo de 8:22. Dos semanas

después, su hermano mayor y algunos de sus compañeros llegaron de la universidad y le animaron a que superara la barrera de los 8:00. Logró 8:08.

Después de finalizar la temporada, Charlie le pidió a su madre que le cronometrara una vez más. Estaba decidido a bajar de los 8 minutos y obtuvo un crono de 8:00:32. ¡Por poco! La madre habló con los entrenadores y les preguntó si estarían dispuestos a dejar que Charlie probara de nuevo a conseguir su objetivo mientras los demás corredores lo observaban. Les encantó la idea y fijaron fecha y hora para el reto de la milla. Su madre le dijo a Charlie que ella estaría allí para verle batir su marca.

El día de la prueba, la madre se retrasó a la salida del trabajo y llegó unos minutos tarde a la pista. Cuando se acercó, oyó los gritos de ánimo de los compañeros de equipo de Charlie cuando encaró la recta final. Se le llenaron los ojos de lágrimas cuando vio que los chicos sostenían en alto carteles, tocaban tambores y daban gritos de ánimo a Charlie, que iba al límite de sus pulmones. Charlie respondió con zancadas fuertes y seguras.

“Nuestro alumno” atravesó la meta en 7:37 y estaba tan animado por el apoyo de su equipo que podría haber corrido otros 7:37 inmediatamente. El futuro parece brillar para la próxima generación cuando se mira a través de los ojos de Charlie y de los de su madre.

Mientras leía el mensaje, se me humedecieron los ojos y, hasta el final, no supe que Charlie ni siquiera era uno de mis alumnos. Su madre había enviado la historia a todos los centros educativos de nuestro estado que tenían

equipo de atletismo. No importa que la historia no tuviera nada que ver con mi profesorado ni con mis alumnos; es una historia de esperanza que puede servirle a todo el mundo.

La he incluido aquí porque los temas de la esperanza y el apoyo encajan perfectamente con la idea que me propuse al escribir este libro.

=====

Podemos ser faros de esperanza para nuestros alumnos y apoyarles en su intento diario de dar lo mejor de sí mismos.

=====

Igual que los compañeros de equipo de Charlie, podemos animar y aplaudir a nuestros estudiantes e incluso a nuestros colegas, pues todos procuramos conseguir siempre mayores logros.

¿ESTAMOS DISPUESTOS A COMPROMETERNOS CON LA MEJORA ESCOLAR?

— — — — —
Mi única experiencia de descenso de rápidos me dejó una impresión muy duradera. Recuerdo que estaba nervioso por la aventura mientras escuchaba al guía, que daba sus instrucciones finales antes de salir. Las instrucciones eran bastante sencillas y solo encerraban cinco normas básicas que había que recordar: “todo adelante”, “todo atrás”, “atrás izquierda adelante derecha”, “atrás derecha adelante izquierda” y “aguantar”. Esas eran las instrucciones para remar y nos dijeron también que recordáramos mantener los dedos de los pies fuera del agua y ponernos a favor de la corriente en el caso de que nos cayéramos al agua. Parecía bastante sencillo.

Salté a la canoa, confiando en que podría seguir esas instrucciones a pesar del susto. Fui repitiéndome mentalmente las instrucciones mientras flotaba suavemente río abajo en un día ligeramente soleado. Pronto, disminuyó mi nerviosismo, dejé de centrarme en las instrucciones y comencé a disfrutar del hermoso paisaje y de las otras personas que participaban en el descenso. Cuando llegamos a una zona en la que las corrientes eran más fuertes, tuvimos que utilizar las técnicas que nos había enseñado el instructor. Recuerdo que pensé que aquello era divertido y ni por asomo tan difícil como había previsto. Respondimos tranquilamente a las órdenes del guía de “todo adelante”, “todo atrás”, etc. Toda aquella serenidad se evaporó cuando la canoa se internó en una curva del río.

De repente, nos dimos de bruces con los rápidos y entré en “modo pánico”. Las técnicas que había aprendido las olvidé en cuanto el agua empezó a subir y a moverse cada vez más deprisa. El río hacía tal ruido que no podía oír las instrucciones del guía. Cuando llegamos volando a un lugar del río llamado “cascada mágica”, me agarraba como si me fuese la vida en ello. No recuerdo que respirase, pero debí de ha-

cerlo porque gritaba de forma incoherente. En ese momento, las sencillas instrucciones del guía no significaban nada para mí. Me encontraba en medio de un río embravecido, volando entre rocas que surgían en medio y me daba igual cuándo dijese el guía aquello de “todo adelante”; ¡estaba aguantando!



Evidentemente, viví para contar mi expedición por los rápidos de quinta clase del norte de Maine y con frecuencia pienso en aquellas sencillas instrucciones que me dieron al principio.

Usted, amigo lector, también ha recibido algunas instrucciones bastante sencillas acerca de cómo situarse para conseguir unos resultados satisfactorios al dedicarse a crear unos nuevos objetivos para su trabajo. Usted entiende la importancia de las relaciones interpersonales en la enseñanza y que las relaciones que usted forje con sus alumnos son lo que más importa. A usted le han hecho sugerencias para que reflexione sobre su trabajo, de manera que procure mejorar continuamente los resultados de sus alumnos. Le han animado a mantener unos niveles elevados de profesionalidad. Confío en haberle convencido también de la importancia de trabajar para ayudar a sus alumnos a que destaquen por sí mismos y darles oportunidades de practicar los principios democráticos en un entorno escolar seguro. Y, por último, le he presentado algunas ideas que le ayuden a ver los problemas, las cuestiones y las inquietudes que afectan a la educación desde una perspectiva más amplia. Todo esto parece factible hasta que regrese a la tarea diaria, hasta que se encuentre frente a frente con los “rápidos”.

Estoy seguro de que le costará recordar todo esto cuando se encuentre con la primera crisis en su centro escolar el próximo lunes por la mañana; pero ahí está su gran prueba. Puede optar por olvidar que tiene los medios para controlar su trabajo y unirse a las muchas personas que están ahí viviendo en la mediocridad, o puede aferrarse a estos principios y trabajar para cambiar la realidad de su entorno. Puede aceptar el reto y trabajar para recorrer el continuo

de principiante a experto o puede dejar que el río acabe con lo mejor de usted mismo. De usted depende. No se equivoque; se le presentarán retos que le pondrán a prueba, pero en usted están las herramientas que le permitirán alzarse sobre el resto.

Si está preparado y dispuesto, puede reconsiderar por qué eligió la enseñanza como la tarea de su vida.

Usted puede tener una influencia enorme en su centro ayudando a los estudiantes a convertirse en aprendices de éxito, al mismo tiempo que usted se impulsa hacia adelante en una mejora continua.

¿Se imagina el tipo de cambios que serían posibles si usted y una mayoría de compañeras y compañeros adoptara valerosamente las ideas presentadas en este libro? Piense en lo que podría ocurrir en los centros escolares si todo el mundo siguiera los principios presentados aquí. Antes de que cierre este libro, piense en la posibilidad de comprometerse a ser la clase de profesor o profesora que quiere ser y en la de transmitir estas ideas y estos ideales a los demás.

Empezando hoy y continuando hasta el día en que se jubile, puede optar por ser un elemento vital en la creación de una escuela para cada estudiante y apoyarlos en su trayectoria hacia su grandeza personal.

Cuestiones para el diálogo



1. El autor indica que los centros escolares están obsesionados con las calificaciones. ¿En qué sentido va esto en contra de la filosofía de una escuela para cada estudiante?
2. Comente de qué maneras puede desarrollarse la motivación intrínseca en el ambiente de una escuela *para cada* estudiante. ¿En qué difiere esto de lo que ocurre en una escuela *para todos* los estudiantes?
3. Haga una lista de los cambios recientes que se hayan producido en su centro escolar. ¿Cómo se ha llegado a ellos?

4. ¿En qué se parece la historia de los intentos de Charlie de mejorar su marca deportiva a las ideas presentadas para hacer que los centros escolares sean más personalizados?
5. ¿Qué obstáculos existen en su situación actual que impidan la adopción de una escuela más personalizada? ¿Qué podría hacerse para minimizar o eliminar estos obstáculos?
6. Piense en un plan formal para impulsar su clase o su centro educativo hacia la mejora.

Bibliografía

- BERNARD, B. (2004). *Resiliency: What we have Learned*. San Francisco West: Ed. Brooks.
- BESTOR, A. (1953). *Educational Wastelands: The Retreat from Learning in our Public Schools*. Chicago. University of Illinois Press.
- COLLINS, J. (2005) . *Good to Great and the Social Sectors*. New York: Harper Business.
- COVEY, S.R. (2004). *The 8th Habit*. New York: Simon and Schuster. (Trad. esp.: *El octavo hábito: de la efectividad a la grandeza*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2005).
- EVANS, R. (2004). *Family Matters: How Schools can Cope with the Crisis in Childrearing*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- FULLAN, M., HILL, P. y CRÉVOLA, C. (2006). *Breakthrough*. California: Corwin Press.
- HABERMAN, M. (1995). *Star Teachers of Children in Poverty*. Indianapolis: Kappa Delta Pi.
- HERZBERG, F., MAUSNER, B. y SNYDERMAN, B.B.(1959). *The Motivation to work*. New York: John Wiley & Sons.
- KOHN, A. (2001). "The Risks of Rewards" *Teachers. Net Gazette* 2, 4.
- JEFFERSON, T. Letter to William Charles Jarvis, 28 September 1820. *The Writings of Thomas Jefferson*, Memorial Edition, eds. Kipscomb y Bergh. Washington: Thomas Jefferson, Memorial Association of the United States.
- LITTKY, D. y GRABELLE, S. (2004). *The Big Picture: Education is Everyone's Business*. USA: ASCD.
- PUTNAM, R.D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster. (Trad. esp.: *Sólo en la bolera: colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*. Barcelona: Círculo de lectores, 2002).

- SCHLECHTY, P. (1993). "On the Frontier of School Reform with Trailblazer, Pioneers and Settlers". *Journal of Staff Development*, 14: 46-51.
- SENGE, P. et al. (1999). *The Dance of Change: The Challenges of Sustaining Momentum in Learning Organization*. New York: Doubleday/ Currency. (Trad. esp.: *La danza del cambio: el reto de avanzar en las organizaciones que aprenden*. Barcelona: Planeta, 2000).
- SAPHIER, J. y GROWER, R. (2008). *The Skillful Teacher Building Your Teaching Skills*. USA: Research for Better Teaching.
- STRONGE, J.H. (2002). *Qualities of Effective Teachers*. Alexandria, ASCD.
- WATERMAN, S.S. (2007). *The Democratic Differentiated Classroom*. New York: Eye on Education.

Webgrafía

- CHALTAİN, S. Five Freedoms. www.fivefreedoms.org (Consulta 2/10/12).
- DUFOUR, R. y DUFOUR, B. www.solution-tree.com (Consulta 2/10/12).
Proveedor líder de estrategias educativas y herramientas que mejoran el rendimiento de educadores y estudiantes.
- FISH! Philosophy. "Filosofía del Pescado". www.charthouse.com/content (Consulta 2/10/12).
- GATES FOUNDATION. www.gatesfoundation.org (Consulta 2/10/12).
- QUAGLIA, R. Quaglia Institute for Student Aspirations. www.qisa.org/about.board.jsp (Consulta 2/10/12).
- RYAN'S WELL FOUNDATION. www.ryanswellfoundation.org (Consulta 2/10/12).
- AL SIEBERT, Ph. D. (2005). *The Resiliency Advantage: Master Change, Thrive under Pressure and Bounce Back from Setbacks*. Portland, OR: Practical Psychology Press.
- WHITAKER, T. www.toddwhitaker.com (Consulta 2/10/12).

“EDUCADORES XXI”

Una Colección que intenta delinear, bajo distintos aspectos y ámbitos, la figura de los docentes en el siglo XXI:

su personalidad, su rol, sus intereses, sus valores, sus inquietudes, sus perspectivas, sus funciones, etc.

Para ser y sentirse capaces de educar a los alumnos y alumnas del siglo XXI.

TÍTULOS PUBLICADOS:

- *Docentes competentes. Por una educación de calidad*, José Manuel Mañú e Imanol Goyarrola.
- *Educación para humanizar*, Antonio Pérez Esclarín.
- *Educación es creer en la persona*, M^a Augusta Sanches.
- *El regalo de sí mismo. Educarnos para educar*, José Ramón Urbieto.
- *Enseñar bien es una arte. Sugerencias para principiantes*, Alan Haigh.
- *Los fines en educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico*, Héctor Monarca.
- *Los profesores “perfectos” existen. Descubriendo lo mejor de uno mismo*, Louisa Leaman.
- *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*, Christopher Day.
- *Profesores muy motivados. Un liderazgo positivo promueve el bienestar docente*, Ramiro Marques.
- *Profesores y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar”*, Miguel A. Zabalza y M.^a Ainoha Zabalza Cerdeiría.
- *Saber educar. Un arte y una vocación*, Ramiro Marques.
- *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*, Olga Casanova, Jerónimo G. Ugarte y Lourdes Barraza.
- *Una escuela para cada estudiante. La relación interpersonal, clave del proceso educativo*, Nelson Beaudoin.

UNA ESCUELA PARA CADA ESTUDIANTE

La relación interpersonal, clave del proceso educativo

"Podemos ser faros de esperanza para nuestros alumnos y apoyarles en su intento de dar lo mejor de sí mismos". Con esta frase el autor del libro resume bien no sólo el mensaje que nos quiere transmitir, sino también la forma en que él mismo entiende la educación: *cada alumno es único* para el educador auténticamente apasionado por su profesión.

Los docentes que viven con ese convencimiento esperan mucho de sus estudiantes y les apoyan en su camino al éxito, estableciendo ricos vínculos emocionales con ellos. Trabajando individualmente con cada alumno, hacen que éste se sienta importante y que pueda llegar a desarrollar todo su potencial.

Este libro, motivador y de fácil lectura, está lleno de anécdotas e historias vividas por su autor tras muchos años en las aulas como profesor y también como director de varios centros educativos. Escrito en torno a centros de interés de la profesión docente, cierra cada capítulo con una serie de preguntas que invitan al profesor a reflexionar sobre su desempeño profesional y a compartir estas reflexiones con sus compañeros de trabajo.

Un libro que nos ofrece una mirada positiva y esperanzadora sobre el trabajo cotidiano del profesor y que nos recuerda todo lo que un auténtico educador puede hacer por cada uno de sus alumnos y alumnas.

NELSON BEAUDOIN, autor polifacético en temas educativos y de liderazgo, conocido internacionalmente y excelente comunicador, cuenta con una larga trayectoria como docente y como director de diversas instituciones educativas de Estados Unidos. En varias de ellas ha implementado exitosos planes de mejora. Tiene amplia experiencia en la formación del profesorado.

